



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La educación universitaria hoy: una crítica comunitarista

Francisco Esteban Bara

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

# LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA HOY: UNA CRÍTICA COMUNITARISTA

UNIVERSITAT DE BARCELONA. FACULTAT DE FILOSOFIA

PROGRAMA DE DOCTORAT: ÈTICA I ESTÈTICA EN LA FILOSOFIA  
CONTEMPORÀNIA. BIENNI: 2005-2007. (RD. 778/1998).  
UNIVERSITAT RAMON LLULL. FACULTAT DE FILOSOFIA

*Doctorando: Francisco Esteban Bara*  
*Directora: Dra. Begoña Román Maestre*  
*Tutora: Dra. Begoña Román Maestre*

*Para Cristina y la pequeña Clara porque me habéis regalado vuestro tiempo y me habéis dejado estar a solas con la universidad y “los comunitaristas”. No sé cómo agradecereros tanta bondad y tanto amor.*

## AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral ha sido posible gracias al apoyo de muchas personas. Mi familia siempre ha estado allí, y ha pensado que con este trabajo estaba realizando algo serio. Cristina porque es una universitaria convencida, mi hermana porque ahora ha vuelto a la universidad, y mis padres porque, sin haberla pisado, son universitarios de los pies a la cabeza. Podría añadir a más personas que también me han ayudado y mucho, mi suegra y mi cuñado nunca han dejado de preguntarme qué tal me iba eso de la tesis, incluso algo parecido me susurró el maestro Ortega y Gasset cuando una mañana fría de invierno me planté delante de su tumba en el madrileño cementerio de la Almudena. Cómo no ir a ver a quien tanto me inspiró y emocionó con su *Misión de la Universidad* y otras joyas parecidas. Amigos, compañeros y colegas, que sabían en lo que yo andaba enrolado, me han recomendado lecturas, y sobre todo, me han regalado conversaciones, inquietudes y esperanzas sobre la universidad que tenemos y la que deberíamos tener. Quiero destacar el papel que ha tenido el Doctor Miquel Martínez, quien me introdujo en un mundo nuevo para mí. Su mérito no fue el de instarme a indagar en el tema de la universidad, sino el de demostrarme que es una persona que vive por y para la universidad.

Sin embargo, quiero agradecer de una manera muy especial todo el apoyo que he recibido por parte de Begoña Román, mi directora de tesis. Es difícil olvidar todos y cada uno de los encuentros que hemos mantenido. Lo que solía pasar en nuestras tutorías es que yo salía de su despacho con más preguntas que respuestas, con más inquietudes que certezas. Lo más importante sin embargo, y quizá ella no lo sepa, es que cuando mi directora de tesis habla de la universidad se le encienden los ojos, y eso transmite una tranquilidad tremenda, la que proporciona el estar delante de alguien que se apasiona con lo que hace porque, simple y llanamente, lo ama.

## INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>2. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS</b>	<b>4</b>
<b>3. BLOQUE I: ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD</b>	<b>10</b>
3.1. Introducción	10
3.2. Universidad: nacimiento y evolución	12
3.2.1. Nacimiento y orígenes de la universidad	12
3.2.2. La universidad en los siglos XII-XIV: primeros pasos	17
3.2.3. La segunda época de la universidad: siglos XV-XVIII	26
3.3. Principios rectores de la idea de universidad: posibles interpretaciones	34
3.3.1. La formación en la universidad	38
3.3.2. La universalidad en la universidad	41
3.3.3. La gremialidad en la universidad	44
3.3.4. La vida universitaria	46
3.4. A modo de conclusión: certezas e incertidumbres	49
<b>4. BLOQUE II: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA</b>	<b>51</b>
4.1. Introducción	51
4.2. Consideraciones previas: ideas de la universidad	54
4.3. Wilhelm von Humboldt y la idea de la universidad	56
4.3.1. La idea de la universidad alemana: aproximación a su génesis y configuración	56
4.3.2. Wilhelm von Humboldt: la persona y su realidad	58
4.3.3. La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt: el ensalzamiento de la educación científica y la libertad y soledad universitarias	59
4.3.4. Críticos y reformadores de la idea alemana de la universidad	65
4.4. El Cardenal John Henry Newman y la idea de la universidad	71
4.4.1. John Henry Newman: la persona y su realidad	71
4.4.2. La idea de la universidad de John Henry Newman: contexto y propuesta general	73
4.4.3. Una universidad fundamentada en la Educación Liberal	75
4.5. José Ortega y Gasset y la idea de la universidad	80
4.5.1. José Ortega y Gasset: la persona y su realidad	80
4.5.2. La idea de la universidad en José Ortega y Gasset: la apuesta por la cultura	82
4.6. A modo de conclusión: cuestiones abiertas para la filosofía de la educación universitaria	86
4.6.1. La educación integral de la persona	88
4.6.2. El saber universal	90
4.6.3. La autonomía universitaria	91
<b>5. BLOQUE III: LA CRÍTICA COMUNITARISTA Y LA EDUCACIÓN MORAL UNIVERSITARIA</b>	<b>93</b>
5.1. Introducción	93
5.2. La cuestión de la identidad	98
5.3. Los recursos de la moral	106
5.4. La orientación de la moral	118
5.5. Corolario: la crítica comunitarista y la educación universitaria	123

<b>6. BLOQUE IV: PROSPECTIVA PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE HOY</b>	<b>128</b>
6.1.Introducción	128
6.2.El reconocimiento del estudiante como sujeto de aprendizaje moral	137
6.3.Las excelencias morales de la educación universitaria	145
6.4.El compromiso de aprender algo en particular	151
<b>7. CONCLUSIONES</b>	<b>158</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>166</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

Llevo casi veinte años ininterrumpidos dedicándome a la docencia universitaria, concretamente en Facultades de Educación de diversas universidades y en estudios de Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía y Educación Social. No se puede decir que tengo una experiencia dilatada, pero sí he disfrutado del tiempo necesario para vivir una serie de circunstancias que han venido a alimentar en mí un interés y preocupación por los fines y el *ethos* de la educación universitaria. Me refiero a la desorientación que existe en torno a dichas cuestiones, así como a la falta de claridad para alcanzarlas.

Además, he podido comprobar como ese azoramiento y esa ausencia de perspicuidad ha ido creciendo y desarrollándose tras la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Parece como si el nuevo modelo universitario europeo las hubiera espoleado y estimulado. Por supuesto que los profesores y estudiantes de nuestras universidades tienen una respuesta a cuál es el propósito de la educación universitaria y a cómo ponerlo por obra, el problema radica en que en no pocas ocasiones ese propósito es parcial e incompleto.

Quien más quien menos puede sospechar que la educación universitaria es algo más que el precio que hay que pagar para obtener un título académico, que no es sólo algo que deba adaptarse a la realidad profesional, económica y social del momento, que el proceso de enseñanza y de aprendizaje universitario no se reduce a una cuestión de competencias, o que deba desarrollarse únicamente a expensas de la innovación pedagógica o la motivación de los estudiantes. Quien más quien menos puede presagiar que algo no ha funcionado como debiera cuando la realidad demuestra que año tras año un buen número de estudiantes, sea de la titulación que sea, no ha vivido la universidad sino que ha pasado por ella, y que la ha recorrido como si de una carrera de obstáculos se tratara.

Esta es la preocupación que me ha conducido a la realización de esta tesis doctoral y, gracias a la inestimable ayuda y orientación de mi directora, hemos considerado diversos lugares en los que detenernos. El primero ha sido la historia de la universidad. Consideramos que la tradición de la universidad es imprescindible para poder reconocernos y para valorar qué es lo que de ella queremos conservar porque vale la pena protegerlo y resguardarlo. No se trata de defender una concepción estática y hegemónica de la tradición de la universidad sino de incorporarla al debate sobre los problemas que la universidad contemporánea tiene pendientes, de poder explicar de una manera más completa cómo surgieron dichos problemas y por qué no se han resuelto hasta ahora. En definitiva,

creemos que la tradición de la universidad nos ayuda a encontrar luces para las sombras de hoy en día, que nos invita un debate renovado, que en ella siempre se puede encontrar algo nuevo porque nunca termina de decir lo que tiene que decir. El segundo lugar ha sido la filosofía de la educación universitaria, por los menos, las principales y de mayor renombre. La educación universitaria no ha pasado desapercibida para importantes filósofos y pensadores que han interpretado su sentido y significado, y que nos han dejado aportaciones del tal calado que, aunque cada vez menos, aún siguen siendo discutidas y debatidas en nuestras universidades.

Tanto la historia de la universidad como la filosofía de la educación universitaria sacan a relucir un aspecto esencial que se ha convertido en el eje de este trabajo y que es el meollo de nuestro interés personal. La educación universitaria es, por encima de todo y ante todo, la educación moral de la persona, de alguien que está llamado a mejorarse y a ser un agente de cambio social. Sin embargo, por lo menos a nuestro entender y sin menospreciar sus múltiples bondades, el EEES ha reunido discursos que atentan contra la educación moral en la universidad, voces que proceden del utilitarismo, pragmatismo, relativismo y, sobre todo, del liberalismo moral y político.

Es por esta razón por la que hemos considerado oportuno acercarnos a la crítica comunitarista al liberalismo y concretarla en el contexto universitario. Por un lado, dicha crítica es, desde nuestro punto de vista, la que mejor contrarresta el actual clima, con predominio del liberalismo, que gobierna la actual educación universitaria y, por otro lado, es la que ofrece pautas para explicar la educación universitaria de una manera más acorde con la misión e historia de la universidad. No se trata de una crítica que vaya en contra de todos los principios liberales; muchos de ellos, aplicados a la educación, han cosechado grandes éxitos, pero sí pone en tela de juicio el protagonismo que se le ha otorgado a la autonomía moral de la persona, en nuestro caso, del profesor y sobre todo del estudiante. Hacemos una propuesta que permite aunar imprescindibles rasgos del espíritu universitario a los que no queremos renunciar, a saber, la coherencia con la tradición y la educación moral de la persona.

Nunca albergamos la esperanza de que realizando esta tesis llegáramos a obtener algún tipo de receta que soliviantara los males de la actual educación universitaria o una fórmula para construir una educación universitaria novedosa. Ciertamente, no hemos conseguido ni lo uno ni lo otro. Sin embargo, sí que podemos afirmar que se nos han abierto nuevos caminos de reflexión al optar por la universidad como una comunidad moral, y por lo tanto, apuntando a la educación moral de sus estudiantes.

Finalmente, hay que señalar una importante cuestión: hemos pensado y planteado esta tesis para aquellas instituciones universitarias que, entre otros perfiles, reciben principalmente a jóvenes que se incorporan a la universidad tras haber acabado la educación obligatoria y postobligatoria, personas que usualmente rondan los 18 años de edad. Quedan al margen pues, entre otras, las escuelas de negocios, las universidades virtuales, las de la experiencia o las que son propias de holdings empresariales, ya que en estos casos y salvo contadas excepciones, se acoge a personas adultas con una dilatada experiencia laboral y vital o, incluso, personas que ya tienen un título universitario previo. Sin duda que este tipo de universidades también pueden hacer énfasis en la educación moral de sus estudiantes y dedicarse a ella de una manera o de otra, pero nuestros planteamientos y conclusiones podrían no adaptarse a sus idiosincrasias y maneras de funcionar.

## 2. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

El 18 de Septiembre de 1988, en plena celebración del Jubileo de la emblemática Universidad de Bolonia, se firmó la Carta Magna de las Universidades (*Magna Charta Universitatum*). Dicho documento fue rubricado por el entonces Presidente de la Conferencia de Rectores Europeos, el rector de la Universidad de Bolonia, los de la de París I, Lovaina, Utrecht y Barcelona, y fue avalado por el Presidente de la Subcomisión para la Universidad de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. En esa famosa carta se refleja que la universidad europea necesita una reforma en aspectos como la libertad de enseñanza y de investigación, las garantías para que los estudiantes dispongan de una educación de calidad, la selección del profesorado o el trabajo colaborativo entre instituciones universitarias.

Diez años más tarde, concretamente el 25 de Mayo de 1998, los Ministros de Educación de importantes países europeos, como Alemania, Italia, Francia y Reino Unido, se emplazaron en la Sorbona, otra simbólica ciudad universitaria, y firmaron una Declaración que solicitaba la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En esa reunión se acordó un futuro encuentro para ahondar en el asunto, pues se entendió que se estaba poniendo en marcha un proceso de cambio y reforma de envergadura. El 19 de Junio de 1999, se vuelve a la ciudad universitaria en la que once años antes se había reunido aquel pequeño grupo de rectores, y se celebró una nueva conferencia que aglutinó a representantes de 29 países europeos. En esa conferencia se firma la famosa Declaración de Bolonia que incluye, por un lado, las bases del mencionado EEES: calidad, movilidad, competitividad y diversidad y, por otro lado, dos intenciones estratégicas que se deben perseguir: incrementar el empleo de la Unión Europea, y transformar la Educación Superior Europea en un centro de atracción para estudiantes y profesores de todas las partes del mundo.

Tras esta importante reunión se sucedieron otras: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012), en las que se ha ido siguiendo y evaluando el camino emprendido y se han acordado los siguientes pasos a dar. Hasta la fecha, ya son 47 los países que se han adherido al EEES y, que por lo tanto, han manifestado la intención de aplicar los objetivos de dicho proyecto a sus correspondientes sistemas de Educación Superior. Es importante señalar que el conocido Plan Bolonia no incluye deberes jurídicos que cumplir, sino que se trata de una

cuestión política, o dicho de otra manera, de una opción por una determinada Educación Superior.

Esta gran reforma, sin el ánimo de ser exhaustivos, responde a dos motivos, uno de carácter socioeconómico y otro de carácter educativo. Respecto al primero, el viejo continente se encuentra en medio de un proceso de conjunción económica, política y social y se considera que la universidad no puede, no debe, quedar al margen de esta nueva realidad. Dicho de otra manera, las instituciones universitarias europeas son parte del porvenir de Europa, y su concurso es de vital importancia para garantizar su crecimiento económico y su optimización social. La creación de un EEES parecer ser una buena estrategia y una garantía para conseguir lo aquí señalado. Respecto al segundo motivo, es momento de reformar el quehacer académico de nuestras universidades, de que abandonen los tics del pasado y se adapten a los tiempos que corren. También en este sentido la propuesta del EEES parecer ser una buena oportunidad para encarar dicho cambio, para construir una universidad que no sea extraña para las nuevas necesidades estudiantiles y circunstancias educativas.

Como era de esperar, el Plan Bolonia y sobre todo las razones de su planteamiento, han levantado la veda de un interesante debate. En relación al primer motivo mencionado, el debate gira en torno a una cuestión que desde hace muchos años se encontraba latente, tanto en la sociedad como en la propia universidad. Es más, incluso se podría decir que se trata de una pregunta que es tan antigua como la propia universidad: ¿para qué sirve la universidad? ¿Cuál es su misión, razón de ser o finalidad? Las respuestas al respecto pueden agruparse en aquellas que comulgan con los nuevos planteamientos y las que advierten de sus posibles peligros. Hay quienes consideran que, efectivamente, la universidad debe participar de una manera activa en la nueva situación en la que nos encontramos y que debe comprometerse con la construcción de una Europa globalizada, innovadora, rentable, eficaz, eficiente, equitativa y multicultural. También están aquellos que, sin negar todo lo anterior, advierten del peligro de dicho planteamiento: que las circunstancias con las que nos las tenemos que ver ahora sean diferentes a las anteriores no es razón suficiente para que la universidad deba entrar en un proceso de adaptación. Podría suceder que dicha institución se convierta en un resorte más de la maquinaria socioeconómica liberal y capitalista y que, por lo tanto, se ponga al servicio de intereses que la perjudican más que la benefician, que no le permiten desarrollar sus labores porque debe dedicarse a otras ocupaciones o tareas.

En relación con la educación, que es el asunto que a nosotros nos interesa, también hay una cuestión que como la mitológica ave Fénix parece haber resurgido de sus cenizas con fuerza y energía: ¿para qué sirve la educación universitaria? ¿Cuál es su misión, razón de ser o finalidad? Como en el caso anterior, nos encontramos con una concepción, todo sea dicho, defendida por la mayoría, que considera que el EEES ha espoleado a la educación universitaria, que la ha desentumecido y la está situando paulatinamente a la altura de las actuales circunstancias. Esta manera de concebir el asunto aplaude, por ejemplo, que la educación universitaria esté atenta a las nuevas demandas profesionales, que los objetivos de aprendizaje se hayan transformado en competencias, que los contenidos académicos sean útiles y actuales, que el dictado de apuntes se convierta en trabajo colaborativo, o que las nuevas tecnologías hagan acto de presencia en las aulas. En definitiva, celebra que el modelo educativo en proceso de construcción apunte hacia la innovación y la participación y, sobre todo, se implique en las necesidades reales de los estudiantes de hoy. También nos encontramos con otra manera de pensar según la cual el Plan Bolonia, quizá sin pretenderlo, viene a ser el desmembramiento y desbarajuste de la educación universitaria. Los cambios y movimientos emprendidos por el EEES están provocando que la educación universitaria esté perdiendo poco a poco su razón de ser, que ya no vaya tras los ideales que le dieron vida y la convirtieron en una educación incomparable a ninguna otra, sin parangón.

Tanto desde un punto de vista como desde el otro, se defiende que la educación universitaria incluye una educación ética, moral, del carácter, humanística, de perfeccionamiento humano o cuestiones por el estilo. Dicho de otra manera, que la educación universitaria, además de formar profesionales altamente cualificadas, considera al estudiante en tanto que persona. Sin embargo, ambas defensas son diferentes. La que está auspiciada por el EEES parece ser un tipo de apuesta por la autonomía del estudiante. La educación de tipo personal está presente y no se encuentra desatendida, pero es el estudiante quien, en último término, se erige como el protagonista de esta cuestión, quien, por ejemplo, acaba decidiendo su proyecto vital o acaba determinando a qué valores se afilia o con cuáles no se compromete. Es la educación universitaria la que se pone al servicio del estudiante. La concepción que recela del Plan Bolonia, por su parte, parece ser la defensa de una educación universitaria que da forma al estudiante personalmente hablando, una educación que incluye su autonomía moral, pero que no se rinde ante ella. En este caso, es el estudiante el que se pone en manos de la universidad y de la educación que allí se pueda ofrecer. Ambas versiones nos sitúan ante una incertidumbre, o como

decía Pedro Salinas en una maravillosa conferencia<sup>1</sup>, ante el dilema de si la universidad forja al estudiante, o es el estudiante el que determina a la universidad. Como es de imaginar, esta indecisión cala en cualquier situación de la educación universitaria, desde la programación de un plan de estudios hasta el encuentro en el aula. Cualquier situación puede ser valorada según se resuelva dicha indecisión.

A nuestro entender, este asunto, como tantos otros, no debería ser planteado desde un punto de vista maniqueo. No estamos ante una dicotomía ante la que haya que posicionarse. La educación universitaria puede las dos cosas que comenta Pedro Salinas, es más, si alguna de ambas cuestiones no fuese considerada como importante habría que preguntarse si es de educación universitaria de lo que estamos hablando. Ahora bien, que pensemos que la educación universitaria puede ser ambas cosas, no significa que no pensemos lo contrario, es decir, que también puede centrarse en una de esas cuestiones y olvidarse de la otra. De entre todas las situaciones posibles que pueden darse, nos preocupan especialmente aquellas que focalizan todos sus esfuerzos y atenciones en la autonomía personal del estudiante y se desentienden de su orientación moral. Nos atrevemos a afirmar que los vientos que el EEES ha traído a nuestras universidades son propicios para que esto último suceda. El liberalismo moral está muy presente en la educación universitaria de hoy en día, más de lo que se suele pensar.

La educación universitaria es un asunto que tiene que ver con el cultivo de determinadas virtudes, virtudes que según como se mire se adquieren en pocos lugares más que no sea la universidad, y lo más importante, virtudes que redundan en la vida personal, social y profesional de quienes las atesoran. La universidad no es un lugar al que acudir para obtener un título académico de alto rango, no es sólo ni principalmente eso. Dicho logro, importante donde los haya, puede querer decir mucho y puede no querer decir demasiado. Si se permite la comparación, decía el filósofo Michael Levine que tener hijos no lo convierten a uno en padre, del mismo modo en que tener un piano no lo vuelve pianista. Algo así puede aplicarse al asunto que estamos tratando. No se trata de disponer de personas con títulos universitarios, sino de disponer de personas que piensen, se muevan y vivan como universitarios. La educación universitaria no es tan sólo la acumulación de créditos para hacerse con un buen piano, también es el proceso mediante el cual uno aprende a ser y vivir como un pianista.

Dicho esto, el objetivo de nuestro trabajo es doble. Por un lado, se pretende indagar en la educación universitaria en tanto que educación moral a partir de la crítica

---

<sup>1</sup> Salinas, P. (2011). *Defensa del estudiante y de la universidad*. Sevilla: Editorial Renacimiento.

filosófica comunitarista, una crítica que rescata y pone en tela de juicio aspectos que parecen darse por asumidos en la educación universitaria actual y que, en buena parte, han sido promovidos por el liberalismo en general, y el liberalismo de John Rawls en particular, y han sido asumidos explícita o subrepticamente por el EEES. Por otro lado, se pretende ofrecer una prospectiva y unas conclusiones para la educación universitaria contemporánea que colabore en resolver algunos de los problemas o vicisitudes con los que hoy nos encontramos en relación con lo anteriormente señalado.

Para alcanzar este doble objetivo hemos planteado nuestro trabajo en cinco bloques. El primero de ellos está dedicado a los antecedentes y la historia de la universidad. Consideramos que el asunto que tenemos entre manos es heredero de un pasado que no se puede olvidar, pues en él se enraízan muchas de las cuestiones que actualmente nos interpelen y que, en no pocas ocasiones, aún están sin resolver. El pasado de la educación universitaria no es algo exánime, sino algo que está vivo, que nunca ha dejado de hablarnos, y que su sombra se extiende hasta todos los rincones de nuestra actual educación universitaria. En este primer bloque se incluye el nacimiento de la educación universitaria y las posibles causas que lo provocaron, los primeros pasos que dieron las universidades entre los siglos XII y XIV, la transformación que sufrieron entre los siglos XV y XVIII y, por último, los principios rectores y sus posibles interpretaciones de eso que venimos llamando universidad en general, y educación universitaria en particular.

El segundo bloque lo hemos dedicado a lo que hemos llamado filosofía de la educación universitaria. Dedicarse a este asunto invita a analizar, casi de manera irremediable, aquellas propuestas y postulados que han hincado el diente en el qué y el para qué de la educación universitaria. Como es de imaginar, son muchos los filósofos e intelectuales que han tratado de escudriñar el sentido de dicha educación, pero las grandes aportaciones, las que más influencia han ocasionado, cuando menos en el mundo occidental, son las de Wilhelm von Humboldt, El Cardenal John Henry Newman y José Ortega y Gasset. Se trata de tres autores cuyas propuestas han iluminado no pocas reflexiones sobre la educación universitaria, y han ocasionado la puesta en marcha de un sinnúmero de propuestas en torno a dicha educación. De todos y cada uno de ellos no sólo presentamos sus filosofías, sino que las ubicamos en el tiempo y el contexto en el que fueron promulgadas y florecieron. Consideramos que es importante tener en cuenta estos aspectos para que sus filosofías no sean concebidas como un producto intelectual aislado o en el vacío.

El tercer bloque de nuestro trabajo lo hemos dedicado a la crítica comunitarista a los postulados liberales, especialmente a los que se concretan, tal y como ya se ha comentado, en la aportación filosófica de John Rawls. Dicha crítica filosófica, vale la pena decirlo, no está dedicada a la universidad, ni a la educación que dicha institución debe proveer, aunque eso no signifique que algunos de sus máximos representantes hayan dedicado algunos de sus escritos a tal asunto. No obstante, su crítica al liberalismo moral resulta ser ciertamente pertinente para nuestro trabajo, pues como hemos dicho más arriba, el movimiento liberal podría estar teniendo una incidencia considerable en la educación universitaria actual, la que se escuda en el Plan Bolonia. En este bloque se han recuperado los puntos más importantes de la crítica comunitarista, concretamente los que hablan de la naturaleza del yo, de los recursos de la moral y de la orientación de la moral. En estos tres apartados, recuperamos las aportaciones de aquellos autores que se han convertido en emblemas de dicha crítica como son Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Charles Taylor y Michael Walzer. También recuperaremos las aportaciones de otros autores que se mueven entre el comunitarismo y el liberalismo, y que han complementado o reconducido las propuestas de los cuatro filósofos mencionados. El último apartado de este bloque lo dedicamos a enlazar la crítica comunitarista con la educación universitaria, y su intención es que nos sirva de lanzadera para el último bloque de nuestro trabajo.

El cuarto bloque lo dedicamos a la prospectiva. Se trata del bloque en el que tratamos de que converjan las ideas principales de todos los bloques anteriores, y del que sonsacamos aquellas consideramos podrían ser pertinentes para un mejor desarrollo de la educación universitaria contemporánea. Dicho bloque está organizado en torno a cuatro apartados. El primero de ellos presenta el panorama de la educación universitaria contemporánea según lo anteriormente trabajado, y los tres siguientes están dedicados a tres cuestiones que hemos llamado: el reconocimiento del estudiante como sujeto de aprendizaje moral, las excelencias morales de la educación universitaria, y el compromiso de aprender algo en particular.

El quinto y último bloque lo dedicamos a las conclusiones. Es aquí donde reflejamos nuestras sugerencias para la educación moral en la universidad contemporánea y, por lo tanto, para ofrecer una mejor atención universitaria a los estudiantes de hoy, los futuros profesionales y ciudadanos.

### 3. BLOQUE I: ANTECEDENTES Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD

#### 3.1. Introducción

La universidad es una institución que ha tenido un papel fundamental en la construcción de Occidente, es un *proprium* de nuestra realidad. Se trata de una de esas pocas instituciones que, debido a la fortaleza de su sentido y su razón de ser, se ha mantenido en pie con el paso del tiempo. Cualquier época histórica comprendida entre la Alta Edad Media, también llamado Renacimiento del siglo XII, y la contemporaneidad, cuenta con la presencia de la institución universitaria. En unos periodos con más intensidad que en otros, en unos lugares con más protagonismo que en otros, la universidad ha sido, y es, juez y parte de nuestro devenir.

El primer bloque de nuestro trabajo queremos dedicarlo a indagar en los orígenes de la universidad y en su posterior evolución. Consideramos que se trata de un ejercicio necesario para poder alcanzar el principal objetivo de nuestra investigación, a saber, elaborar una crítica a la idea de universidad desde una perspectiva comunitarista. No se trata sólo de que, simplemente y como pueda ocurrir con otras instituciones sociales, tengamos una deuda de sentido con el pasado, sino que conocer de dónde venimos nos resultará útil para la construcción de la universidad del siglo XXI. Necesitamos rescatar el *leitmotiv* de esa institución que llamamos universidad. Vale la pena señalar que, aunque partamos de un repaso histórico de la universidad, no pretendemos analizar la historia de la misma, sino más bien recuperar aquellos aspectos, circunstancias y tesis que nos permiten vislumbrar las razones de ser que sustentan la aparición, institucionalización y evolución de la universidad. Dicho de otra manera, a partir de la génesis y desarrollo de la universidad, queremos sonsacar su fundamentación filosófica y las diversas maneras de interpretar dicha fundamentación. También se debe apuntar que el material bibliográfico del que se dispone sobre los orígenes de la universidad es, hasta cierto punto, escaso y fragmentado. Tal y como afirman los expertos dedicados al asunto, existen una serie de lagunas sobre las que se debe hacer un ejercicio de suposición razonada<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Entre las obras que presentan un interesante viaje por la historia de la universidad no sólo descriptivo sino sobre todo interpretativo, destacan: Aguadé, S. (Ed.).(1994). *Universidad, Cultura y Sociedad en la Edad Media*. Madrid: Universidad Alcalá de Henares.; Bayen, M. (1978). *Historia de las Universidades*. Barcelona: Oikos-Tau.; Iyanza, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.; Jiménez, A. (1971). *Historia de la Universidad Española*. Madrid: Alianza Editorial.; Rábade, M.ª P. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco Libros.; Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Eds.).(1996). *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.; Rüegg, W. (1994). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.

Este primer bloque está dividido en dos apartados. En el primero presentamos la evolución de la universidad. Existe una consideración, mayoritariamente aceptada, de que dicho desarrollo responde al encadenamiento de tres etapas de desarrollo o madurez<sup>3</sup>, cada una de las cuales habla de una serie de razones de ser de la universidad. Es importante señalar que la tercera de las etapas, conocida como la universidad de Wilhelm von Humboldt o universidad moderna, la trataremos en el siguiente bloque de nuestro trabajo por la crucial importancia que ha tenido en el devenir de la universidad contemporánea. En este apartado nos acercaremos a los orígenes de la universidad y su desarrollo durante la Edad Media, centrándonos de una manera especial en las razones de su aparición y en las diversas formas de institucionalización que tuvo la universidad en aquella época. La idea de universidad, ya desde su nacimiento, se encuentra sujeta a interpretaciones diversas, su naturaleza originaria la convierte en una *weasel-word*<sup>4</sup>. Seguidamente, nos centraremos en la segunda etapa de la universidad, la que se configura en la Europa Moderna Temprana (1500-1800). Ciertamente, se trata un periodo amplio de la historia en el que se han producido no pocos hechos culturales, políticos, económicos y sociales de una importancia sustancial, sin embargo nos centraremos en el que ha ejercido una enorme influencia en el devenir de la universidad: el Humanismo. El segundo apartado de este primer bloque de nuestro trabajo lo dedicamos a presentar las diferentes concepciones que se han gestado sobre la universidad, y lo hacemos en relación a una serie de principios rectores que, a nuestro entender, dan forma a la idea de universidad. Presentaremos dicho apartado como la culminación de un camino de largo recorrido, como la consolidación de diferentes maneras de concebir la universidad y su misión que serán, como veremos en el siguiente bloque, el punto de partida de tres grandes filosofías de la universidad en general, y de la educación universitaria en particular.

---

<sup>3</sup> Rüegg, W. (1994). *op. cit.*

<sup>4</sup> En el contexto anglosajón una *weasel-word* es una palabra comadreja, con diversas interpretaciones y acepciones.

### 3.2. Universidad: nacimiento y evolución

Si en alguna cosa coinciden los expertos en la historiografía de la universidad es en que, como se ha apuntado más arriba, no disponemos de un *corpus* de datos exhaustivos sobre las primeras universidades. A pesar de todo lo que conocemos, quedan preguntas sin respuesta, hecho que afecta no sólo al ámbito histórico, sino también al pedagógico y filosófico. Esta realidad, que puede pasar desapercibida, es importante tenerla en cuenta para no caer en la mitología a la hora de hablar de los orígenes de la universidad, y sobre todo, para valorar de una manera realista el porqué y el para qué de su nacimiento e institucionalización. Como trataremos de señalar de ahora en adelante, la idea de universidad incluye una serie de características esenciales que han sido objeto de discusión desde el nacimiento de dicha idea hasta nuestros días.

#### 3.2.1. *Nacimiento y orígenes de la universidad*

El llamado Renacimiento del siglo XII es la expresión de un conjunto de cambios profundos que tuvieron lugar en Occidente. Entre estos, destacan la maduración del orden feudal, un crecimiento sostenido de la economía y de la población, un creciente contacto con las civilizaciones islámica y bizantina, el despertar de las ciudades como lugares de desarrollo de la nueva clase burguesa, aportaciones novedosas en los diversos terrenos artísticos, etc. Sin embargo, nos interesa de manera especial un cambio particular y singular al mismo tiempo: la aparición en escena del intelectual. La figura de éste difiere de otras que, a simple vista, pudieran confundirse con ella. Así, por ejemplo, en la Edad Media convergían diferentes vocablos como *litteratus*, *magister*, *professor*, etc., para designar a aquellas personas que, de una manera o de otra, desarrollaban una tarea profesional relacionada con el hecho educativo. El intelectual también podía vender su saber, pero su rasgo definitorio era el cultivo del mismo, o si se prefiere, sin interés material. Aunque de manera mayoritaria los intelectuales estaban al servicio de la Iglesia y los poderes laicos, conformaban un nuevo grupo de personas en la sociedad, grupo que tampoco puede confundirse con los *oratores*. A diferencia de éstos últimos, el intelectual no consideraba que el oficio de pensar estuviera ligado a otras actividades como la enseñanza y la escritura, o como una manera de llegar a Dios, sino que era un fin en sí mismo. El estudio de las diversas *auctoritates* y de sus textos perseguía el ideal de llegar más lejos que ellos aunque, como veremos en el siguiente apartado, no siempre acabó siendo realmente así, pues a

veces les imitaban de una manera servil. Sea como sea, la aparición y consolidación del intelectual espoleó el nacimiento de una nueva institución: la universidad.

La palabra universidad proviene del latín *universitas* que, etimológicamente, significa totalidad de las cosas. Así como el conjunto de mercaderes es la *universitas mercatorum* y el conjunto de ciudadanos es la *universitas civium*, lo que hoy conocemos como universidad era en la Edad Media la *universitas magistrorum atque scholarium*<sup>5</sup>. Aquello que identifica pues lo que se entiende por universidad no es sólo la propia palabra. Una universidad, *per se*, no es más que una corporación de personas. Ahora bien, lo que hace que dicha corporación sea una universidad, y no otra cosa, es el hecho de que dicha corporación está conformada precisamente por maestros y estudiantes y, por lo tanto, por personas que encarnan y dan vida a una actividad particular dirigida hacia un fin especial: el desarrollo intelectual. En este punto radica la esencia de lo que se entiende por universidad, en el fin que reúne a maestros y estudiantes, y en la forma de orientarse hacia el mismo. En definitiva, la universidad se convierte en el lugar de encuentro de los intelectuales y de aquellos que ansiaban serlo, o si se prefiere, en la institucionalización de la actividad intelectual.

¿Cuándo nace entonces la universidad? ¿En qué momento y lugar se organizan los diversos grupos de maestros y estudiantes que empiezan a ser conocidos como universidades? Estas preguntas pueden ser contestadas de una manera relativamente sencilla desde un punto de vista histórico, aunque incluso las fechas y los datos varían según sea el autor que los presenta. En cualquier caso, se sabe, por ejemplo, que los primeros estatutos de la Universidad de Bolonia datan del año 1088, y también se conoce que en el año 1158 los miembros de dicha universidad obtuvieron privilegios, de estudiantes y maestros, a partir de la *Athentica Habita* promulgada por el emperador Federico I. Se sabe que en el año 1215 la Universidad de París recibió del legado pontificio Roberto de Courçon sus primeros estatutos, y que en 1231, y mediante la bula *Parens Scientiarum* de Gregorio IX, se reconocía su autonomía. También se conoce que en el año 1150 Oxford ya contaba con una población estudiantil considerable. En relación a nuestro contexto más cercano, sabemos que la primera universidad española reconocida como tal fue la de la ciudad de Palencia (1208), y que en el año 1218 el estudio general de Salamanca ya estaba en funcionamiento<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Sobre este punto concreto hay una interesante reflexión en: Cortina, A. (2003). La universidad desde una perspectiva ética. En: Peña, F. J. (Coord.). *Ética para la sociedad civil*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid., pp. 39-65.

<sup>6</sup> Bayen, M. (1978). *op. cit.*; Rábade, M.<sup>a</sup> P. (1996). *op. cit.*; Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Eds.).(1996). *op. cit.*; Rüegg, W. (1994). *op. cit.*

Sin embargo, la respuesta a las preguntas planteadas se complica cuando nos situamos en el terreno filosófico. No es fácil saber cuándo se originó la idea de universidad, cuándo, por decirlo de otra manera, se institucionalizaron las primeras corporaciones de maestros y estudiantes que buscaban la verdad (*verum*), el bien (*bonum*) y la belleza (*pulchrum*) que contiene la realidad. Visto así, se puede concluir que el germen de la universidad aparece mucho antes de lo que pueda parecer. La universidad cuenta con una prehistoria que no puede pasar desapercibida. Por señalar algunos antecedentes: en el año 600. a.C. Tales de Mileto, miembro sobresaliente de la Escuela Jónica, enseñaba las nociones de matemáticas que él mismo había recuperado del conocimiento empírico de los sacerdotes griegos; Euclides (300.a.C) se encargó del desarrollo de la geometría en Alejandría. En Grecia, principalmente Sócrates, Platón y Aristóteles, enseñaban filosofía a sus discípulos. En Roma, Quintiliano, con su *Institutione Oratoria*, consigna las reglas del arte de la pedagogía. Recién iniciado el siglo VI, Casiodoro impulsó lo que para muchos representa el primer esbozo de las futuras y primigenias universidades en torno a las artes, las letras y la medicina. Carlomagno apostó de una manera decidida por la enseñanza y, de la mano de Alcuino, estableció un programa de dos ciclos de estudios, el *Trivium* y el *Quadrivium*, que darían forma a las escuelas de la Edad Media, herederas por su parte de la organización platónica del conocimiento. También debería tenerse en cuenta, como un tipo de instituciones proto-universitarias, la labor de las escuelas catedralicias, las episcopales y las municipales

Por otro lado, vale la pena señalar que las escuelas persas y árabes son mucho más antiguas que las primeras corporaciones universitarias occidentales. Durante el siglo IV y V ya funcionaban las famosas escuelas de las ciudades de Edesa y Nísibis, dedicadas a la exégesis bíblica y fundadas por los nestorianos<sup>7</sup>. A finales del siglo VIII se funda la “Casa de la Sabiduría” (Bayt at Hikma) para comentar y traducir las obras de autores como Aristóteles, Hipócrates, Galeno y Dioscórides, y durante este siglo aparecen hospitales vinculados estrechamente a las escuelas de medicina que definen un modelo riguroso de enseñanza y evaluación según unos estrictos exámenes y cursos que aun se conservan en la escuela de Medicina de El Cairo<sup>8</sup>. La intelectualidad árabe reveló a Occidente buena parte de la antigüedad científica y filosófica. En general, puede decirse que sus traducciones precedieron a las versiones greco-latinas y que, a su vez, la iniciación del mundo occidental en las obras de Aristóteles y de sus comentaristas se debe al trabajo colectivo de traducción

---

<sup>7</sup> Hurr, T.E. (1993). *The Rise of Early Modern Science: Islam, China and the West*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>8</sup> Dols, M. W. (1987). The Origins of the Islamic Hospital, *Bulletin of the History of Medicine*, 62, pp. 376-390.

árabe-latina, con centro en Toledo y bajo el liderazgo del arzobispo Raimundo (1128-1150)<sup>9</sup>. No se puede descartar pues la tesis que defienden algunos autores<sup>10</sup> según la cual el modelo organizativo de la universidad medieval deriva de las escuelas islámicas de sabiduría (escuelas, mezquitas y madrasas), aunque ésta sea una creación del occidente cristianizado del siglo XII. En definitiva, vale la pena tener en cuenta la complejidad que envuelve el asunto del origen de la universidad en Occidente y la influencia del mundo árabe en su configuración. En cualquier caso, y como veremos en el siguiente apartado, puede decirse que Bolonia y París representan las primeras universidades, y son consideradas como dos modelos en los que fijan su mirada el resto de las universidades medievales.

Siguiendo con nuestra línea expositiva, ahora cabría preguntarse ¿por qué razón se institucionalizan las primeras universidades?<sup>11</sup> En torno a esta cuestión existen diferentes posiciones que, como veremos más adelante, van a marcar el debate sobre la misión de la universidad hasta nuestros días. Ya no se trata de escudriñar en la historia de la universidad, sino de especular sobre su sentido y, más concretamente, sobre su sentido primigenio y radical. Una primera posición, conocida como idealista, es aquella que defiende que la universidad nace por sí sola gracias a espíritus jóvenes y valerosos, estudiantes, que ansían conocer la realidad, aprehenderla en su absoluta desnudez (*a-létheia*), y que acuden al encuentro de aquellos maestros que pueden guiarlos en su empeño. Una segunda posición, conocida como pragmática<sup>12</sup>, plantea que la universidad es la consecuencia de un interés social, que su nacimiento e instauración se debe a una demanda de la comunidad que consiste en disponer de personas formadas en asuntos que reclaman atención profesional experta. Según la segunda posición presentada, la realidad social de la Edad Media fue la que espoleó el nacimiento de la institución universitaria. El espíritu voluntario y original, propio de la primera posición, es sustituido aquí por el interés comunitario, el control social en una versión marxista, o incluso la fama y la ambición en un sentido maquiavélico. Por último, se puede plantear una tercera posición según la cual el nacimiento de la universidad se debe a un estímulo intelectual que se dio en unas circunstancias particulares, es decir, se puede plantear una posición que engarza las dos posiciones anteriormente presentadas. El espíritu por sí solo no puede crear su cuerpo, y un cuerpo sin espíritu carece de vida. Parece sensato pues defender la pertinencia de esta nueva posición, la universidad es la

<sup>9</sup> Jiménez, A. (1971). *op. cit.*

<sup>10</sup> Tirawi A. L. (1962). *Origin and Character of al-Madrasah*. BSOAS, XXI, I, pp. 225-238.

<sup>11</sup> La respuesta a esta pregunta no sólo es importante para conocer el origen de la universidad, sino que también es relevante para abordar su presente y futuro, como trataremos de aclarar en el segundo y tercer bloque de este trabajo.

<sup>12</sup> Cobban, A. B. (1975). *The Medieval Universities: Their development and Organization*. London: Barnes & Noble.

institucionalización de un impulso humano que cuaja porque se dan unas condiciones económicas, políticas y sociales concretas, así como de emplazamiento o lugar<sup>13</sup>.

Sobre las expectativas de los maestros y estudiantes que formaban parte de las primeras corporaciones, se puede afirmar que, de una manera manifiesta, se pretendía la preparación intelectual por sí misma (*Bios Theoretikós*) y, de una manera latente, se buscaba la preparación para ciertos asuntos prácticos (*Bios Practicós*). Este hecho no hace más que consolidar la pertinencia de la tercera de las posiciones presentadas. La universidad se convierte en un lugar en el que no cabe la ignorancia, y en el que se adquieren aquellos conocimientos que permiten realizar actividades de interés público, es decir, profesionales.

Sin embargo, y a tenor de dicha realidad, surgen cuestiones que no deberían pasarse por alto, como por ejemplo: ¿Por qué las primeras universidades empiezan a configurarse con las facultades de Artes, Medicina, Derecho y Teología?, o si se prefiere, ¿en qué se pensaba en las primeras universidades cuando se pensaba en actividades de interés público? Las primeras universidades, como veremos en el siguiente apartado, no concebían la formación profesional como la formación orientada al desarrollo de una actividad social concreta, sino como la formación en las disciplinas que resultaban valiosas para el ejercicio de ciertas tareas sociales. En este sentido, se podría decir que las primeras universidades significan la institucionalización de las Artes Liberales y el rechazo de las artes meramente serviles o mecánicas (*artes mechanicae*) en sentido tomista<sup>14</sup>. Tanto fue así que se llega a diferenciar entre la medicina práctica (el equivalente a la cirugía) como una formación mecánica, y la medicina especulativa como una formación liberal. La primera se sitúa al nivel de la alquimia o la agricultura, y no entra en los planes universitarios. Maestros y estudiantes estaban orientados hacia la vida contemplativa (*amor sciendi*), significando ésta el alfa y la omega del quehacer universitario. La universidad se convierte en la institución social por excelencia en la que uno se dedica a la vida contemplativa. Vale la pena señalar que este tipo de vida se encuentra legitimada por una serie de factores que describen y condicionan la sociedad en la que se instauraron las primeras universidades; entre otros, la creencia en un orden del mundo instaurado por un Dios racional y accesible a la razón; la percepción del ser humano como un ser imperfecto; la modestia, la reverencia y la autocrítica como señales de la identidad intelectual; el respeto del hombre como imagen de Dios, hecho que otorga libertad para la investigación y la enseñanza (aunque, como veremos más adelante, se trata de una concepción de la libertad típica de la Edad

<sup>13</sup> Rüegg, W. (1994). Temas, en: Rüegg, W. (Ed.). *op.cit.*, pp. 3-38.

<sup>14</sup> Maurer, A. (1953). *St. Thomas Aquinas, the Division and Methods of the Sciences*. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, pp. 19-22.

Medieval); el imperativo de la verdad y el carácter público de la argumentación y la discusión como modo de tratar con el conocimiento y con su transmisión; la consideración de que el conocimiento tiene valor por sí mismo; la *reformatio* o el avance del conocimiento, así como la igualdad y solidaridad entre intelectuales, etc. Veamos a continuación cuáles son los primeros pasos de la historia de la universidad.

### 3.2.2. *La universidad en los siglos XII-XIV: primeros pasos*

La diferenciación de la universidad respecto a aquellas instituciones anteriores en el tiempo que, de alguna manera pudieran considerarse emparentadas con ella, es de suma importancia, pues significa la constitución de algo nuevo que la distingue de todo lo establecido previamente. Es más, significa que las características o los principios rectores de esta nueva creación tienen un sentido y un significado propios que, como la historia de la universidad se ha encargado de demostrar, son de una consistencia considerable. En caso contrario, tal y como ha ocurrido con otras instituciones a lo largo de la historia, la universidad formaría parte del recuerdo de un pasado más o menos lejano.

La universidad o *Studium generale*, nombre con el que era conocida en sus inicios, era algo diferente de las escuelas catedralicias o municipales, de los *studia* de las órdenes mendicantes y de los estudios privados sobre leyes, por citar tres instituciones educativas que se le pudieran asemejar y que guardaban una estrecha relación con ella. El paso del *Studium* al *Studium generale*, a partir del siglo XII, fue decisivo para la constitución de las primeras universidades<sup>15</sup>. En adelante, nos centraremos en aquellos aspectos que nos ayuden a concebir las instituciones universitarias que emergieron en el siglo XII, y su posterior evolución hasta el siglo XIV, momento a partir del cual la universidad se ve envuelta en una serie de cambios profundos y significativos que acaban por configurar una nueva edad de la universidad. Estos aspectos son la topología de las corporaciones de maestros y estudiantes, la relación que las universidades mantienen con la comunidad y la autoridad competente, y la vida universitaria propiamente dicha.

Las primeras corporaciones, como ya se ha apuntado, eran comunidades de maestros y estudiantes que se formaban libremente con el objetivo de buscar la verdad, el bien y la belleza de la realidad, o si se prefiere, con la intención de rendir culto al conocimiento. Resulta fundamental tener en cuenta este aspecto, aunque ya en los orígenes, como es de suponer, aparecieran ciertas limitaciones y deformaciones, tanto en lo referente

---

<sup>15</sup> Cobban, A. B. (1975) *op.cit.*, pp. 21-36.

a la libertad de asociación<sup>16</sup> como al fin pretendido. Apenas se habían consolidado las primeras universidades, que ya se podían escuchar manifestaciones como las del eminente canciller de la Universidad de París (1218 y 1236) Philippus de Grevia:

*“En otro tiempo, cuando cada magíster enseñaba de forma independiente y cuando el nombre de la universidad era desconocido, había más lecciones y discusiones y más interés en las cosas del saber. Sin embargo, ahora cuando os habéis reunido en una universidad, las lecciones y discusiones se han hecho menos frecuentes; todo se hace apresuradamente, se aprende poco, y el tiempo necesario para el estudiante se malgasta en reuniones y disputas. Mientras los viejos debaten en sus reuniones y establecen estatutos, los jóvenes organizan complots ruines y planean sus ataques nocturnos”<sup>17</sup>.*

Como vemos, la universidad, ya desde sus orígenes, no estaba exenta de críticas que provenían desde su interior. Volviendo al hilo de la cuestión, la universidad medieval incluye dos modelos de organización que van a marcar el destino de la gran mayoría de las instituciones universitarias. Por un lado, se encuentra la Universidad de París que, por cierto, tuvo una influencia enorme en otra manera importante de entender la idea de universidad, como es la que representa la Universidad de Oxford; y por otro lado, se encuentra la Universidad de Bolonia. El modelo universitario parisiense es el conocido como la universidad de maestros (*universitas magistrorum*), y el modelo universitario boloñés es el que representa la universidad de estudiantes (*universitas scholarium*). Las diferencias entre un modelo y otro son dignas de consideración.

Los orígenes de la universidad de París se remontan a sus escuelas catedráticas, especialmente las de Notre Dame, Santa Genoveva y San Víctor, aunque la primera de las mencionadas fue su principal precursora. Las escuelas de París empiezan a otorgar la licencia para enseñar (*licencia docendi*) a una serie de maestros que ejercían la docencia en la ciudad y cobraban por ello. Estos maestros se asocian y fundan un *consortium magistrorum parisiensum*, germen de la futura universidad. Los inicios, no obstante, se presentan como caóticos y anárquicos; por ejemplo, se produce cierta yuxtaposición de cátedras, y se constituyen diversos grupos según fuera el canciller que otorgara la *licencia docendi*. En cualquier caso, la universidad de París estaba conformada por facultades dirigidas por maestros que congregaban a estudiantes, de manera que una facultad era un grupo de maestros con sus estudiantes, y todas ellas conformaban el *Studium generale* de París. La universidad parisiense se dividía en cuatro facultades, y cada una de ellas, bajo la dirección

<sup>16</sup> Michaud-Quantin, P. (1970). *Universitas. Expressions du mouvement communautaire dans le Moyen-Age latin*. Paris: Librairie Philosophique. p. 56. (Traducción nuestra).

<sup>17</sup> Verger, J. (Ed.). (1986). *Histoire des univesités en France*. Toulouse: Privat., p. 76.

de un decano (generalmente el maestro más antiguo o el de mayor edad), agrupaban a estudiantes y maestros de una misma disciplina. Dichas facultades eran las de artes, decretos (derecho), medicina y teología, y cada una de ellas se comportaba como una corporación autónoma. Como veremos más adelante, la facultad de artes era, por diversas razones, la más destacada, su decano era también el rector de toda la universidad.

La Universidad de Bolonia, por su parte, también es heredera de escuelas preexistentes, entre las que destaca la escuela episcopal del monasterio de San Félix en la que se estudiaba derecho canónico. Los estudios de derecho impartidos en la ciudad de Bolonia adquieren tal prestigio que provocaron que un considerable número de escolares acudieran a ella. El siguiente paso fue, como ya se ha apuntado con anterioridad, el reconocimiento de sus derechos como colectivo (*Authentica Habita*). Por tratarse de una universidad sólo de estudiantes, los privilegios no se aplicaban a los maestros, quienes conformaban una corporación independiente. En los inicios del siglo XII Bolonia ya contaba con dos universidades, la de los ultramontanos y la de los cismontanos. Esta última llegó a tener estudiantes de más de quince lugares de procedencia diferentes. Bolonia era un conglomerado de universidades según fuera la nacionalidad de los estudiantes y/o la disciplina de conocimiento que los agrupaba. Podía suceder, por ejemplo, que se crearan dos o más universidades de derecho, cosa que no sucedía en París. La universidad de Bolonia era una universidad gobernada por los estudiantes, hasta tal punto que eran ellos quienes contrataban a los maestros que querían tener, o que incluso, un estudiante podía llegar a ser Rector de la universidad, como sucedió en más de una ocasión.

A partir de estos dos grandes modelos universitarios aparecen modelos mixtos, especialmente en España y el Sur de Europa. En cualquier caso, y a pesar de los diferentes tipos de universidad, las facultades se convierten en una unidad esencial de la institución universitaria, y en cierto modo autónoma, son auténticas comunidades de conocimiento y convivencia. Por decirlo de otra manera, la universidad era un todo para el exterior pero tenía una organización federal en su interior. A esto se le une la aparición de los colegios (*Domus Scholarium*) que comienzan siendo albergues para estudiantes y acaban siendo autónomas o cuasi-autónomas comunidades académicas de maestros y estudiantes que vivían juntos, en comunidad. En este punto, vale la pena señalar que la construcción de edificios propios de la universidad (*Domus Sapientiae*) representa un paso importante en la consolidación de la universidad como un lugar e institución concreta.

La universidad no se habría institucionalizado como tal si no se hubiera gestado lo que en la historiografía sobre la institución académica se conoce como relación con la

autoridad. La declaración de la *Authentica Habita*, promulgada en 1158 por Federico I Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico, en la que se otorgan privilegios y protección imperial a los estudiantes, resulta ser un primer paso decisivo para la institucionalización de la comunidad universitaria. En el año 1200, Felipe II Rey de Francia llamado Augusto, otorga jurisdicción civil a maestros y estudiantes con lo que se conoce como el Decreto de Felipe Augusto. Se reconoce la licencia para enseñar (*licencia docendi*), hecho que representa la primera piedra para el reconocimiento de la carrera académica del profesorado universitario. En todo este proceso de reconocimiento de la comunidad universitaria no se pueden pasar por alto los Estatutos<sup>18</sup> impulsados por el Cardenal Robert de Courçon para la universidad de París en el año 1215, que fueron confirmados por el Papa Inocencio III, y representaron una fuente de inspiración para otras muchas universidades. En dichos Estatutos se bautiza a las corporaciones de maestros y estudiantes como *universitas*, y se fijan sus características referentes a edades de admisión, textos de estudio, etc.; también se autoriza al profesorado a reunirse en sindicatos para que puedan defender su autonomía ante el canciller y el poder civil. Las diferentes naciones o grupos de estudiantes de un mismo lugar de procedencia, y también las Facultades, establecen sus propios reglamentos, y gestionan su propio capital que en un principio se obtiene a partir de las tasas que había que pagar para poder realizar los exámenes. Vale la pena señalar que, lejos de lo que pueda parecer, la comunidad universitaria no era una comunidad burguesa y adinerada, pues la gran mayoría de estudiantes, y no pocos maestros, llevaban una vida similar a la que podrían llevar personas que mendigaban por las ciudades de antaño. Sea como sea, se consolidan los colectivos de maestros y estudiantes con una serie de privilegios otorgados. La vida universitaria también se reglamenta y se convierte en auténtica vida comunitaria independiente de su entorno más cercano.

Se puede concluir que en el papado de Inocencio III, y también en el de Honorio III, la educación superior vivió un importante proceso de reforma y consolidación gracias al establecimiento oficial de su organización y quehacer. Como es de imaginar, aquí comienza una contienda entre la Iglesia y las autoridades civiles por el control de las universidades. Así por ejemplo, una de las razones que desencadenará la violenta disputa entre unos y otros en la nación francesa es, precisamente, y a juzgar por el reducido número de oficiales reales con calificaciones académicas, la negativa de las autoridades civiles a fomentar el desarrollo de una clase gobernante educada, incluso entre la Iglesia

---

<sup>18</sup> Todas las normas figuran en la *Compilatio III* (1210), y fue enviada a todos los profesores y estudiantes. Se encuentra desarrollado en: Kuttner, S. (1980). *Medieval Councils, Decretals and Collections of Canon Law. Selected Essays*. London: Variorum Reprints.

misma, como ocurre tras el Gran Cisma (1380), cuando las universidades que estaban bajo la autoridad eclesial se dividen entre las “urbanistas” (en favor del Papa Urbano VI en Roma) y las “clementistas” (en favor del Papa Clemente VII en Avignón). La regulación legal de la actividad universitaria representa para algunos autores<sup>19</sup> el inicio del largo y sinuoso debilitamiento de la misma idea de universidad. Los centros supranacionales, o las instituciones paneuropeas, se empiezan a transformar en centros asociados a soberanos y autoridades que pretenden formar a la élite y la clase dominante de los Estados en los que éstos se encuentran ubicados.

Las relaciones que la universidad establece con el resto de la comunidad no han seguido un canon establecido, y no han estado exentas de tensiones. Ciertamente, ha habido épocas en las que la universidad ha gozado de mayor autonomía y épocas en las que se ha visto sometida a un férreo control. Aún así, vale la pena señalar que, de una manera o de otra, las universidades siempre han estado controladas por poderes externos o, dicho de otra manera, han sido veladas por autoridades benefactoras que se implican en lo que en allí acontece. Dicha atención se ha convertido, en más ocasiones de las deseadas, en un uso de la universidad para conseguir fines que no están precisamente ligados con el bien que dicha institución persigue.

Así las cosas, hubo instituciones universitarias que se cobijaron bajo el Imperio (ex privilegio imperial), como fue el caso de la Universidad de Salamanca. En este caso, era el monarca quien, a través de representantes, controlaba la universidad y su quehacer. Por supuesto, también la Iglesia Católica se hizo cargo de la universidad (ex privilegio papal), como en el caso de Bolonia, y entonces era el Papa quien velaba por la corporación de maestros y estudiantes. Existieron situaciones consensuadas, como es el caso de la Universidad de Viena, en las que ambos poderes, el rey y el Papa, ejercían control sobre la misma corporación. No se pueden dejar de mencionar casos como el de la Universidad de Oxford, que fue autorizada a ser ella misma (*ex consuetudine*), por el peso de la tradición. Ni el rey ni el Papa, la propia universidad era la que se autorizaba como institución social con derechos y deberes<sup>20</sup>. En cualquier caso, la idea de universidad no puede ser pensada en el vacío, sino en relación con el hecho social, político y económico de cada tiempo y lugar. No estamos ante una institución independiente cuyo fin no tiene nada que ver con el fin social. Sucede todo lo contrario, la universidad adquiere sentido cuando se la considera como una realidad que mantiene una íntima relación con otras realidades.

---

<sup>19</sup> Para tener una visión exhaustiva de este asunto concreto, vale la pena consultar: Nardi, P. (1994). Relaciones con la autoridad, en: Rüegg, W. (Ed.). *op.cit.*, pp. 85-120.

<sup>20</sup> Para conocer la historia de las grandes universidades es interesante: Iyanza, A. (2000). *op.cit.*

Pero, como hemos dicho anteriormente, el rasgo gremial de la idea de universidad no condiciona únicamente su relación con el exterior, también condiciona su dinámica interna. Los miembros de las primeras universidades conviven, salvo lógicas particularidades, como los de cualquier otro gremio. Existen unos principios que, de una manera o de otra, organizan el quehacer diario de maestros y estudiantes. Fue precisamente el cumplimiento de estos principios lo que permitía catalogar a una universidad como tal y, viceversa, su incumplimiento representaba una traba considerable para que una corporación de maestros y estudiantes adquiriera la categoría de universidad. Así, por ejemplo, debían respetarse de forma escrupulosa los pasos para llegar a ser bachiller y, posteriormente, maestro, de tal forma que sólo cuando se obtenía la *licentia docendi* se podía actuar como tal. Es la universidad la que adquiere el poder de decisión sobre qué pasos se han de dar para sentarse en la cátedra. Pero no sólo eso, también es la universidad la que se organiza en torno al cultivo de una profesión, la que decide lo que debe ser enseñado y aprendido, la que incluye a representantes de varias naciones, etc. En cualquier caso, la idea de universidad tiene este carácter corporativo y, lo que es más importante, dicho rasgo exige una organización académica determinada y concreta.

Si hay algo que orquesta la vida y el estudio en las primeras universidades son las Facultades: la Facultad Menor, en la que se impartían las Artes Liberales, y las Facultades Mayores, en las que se impartían Teología, Derecho y Medicina. La instauración de dichas facultades, así como su organización, son consecuencia de una auténtica filosofía educativa y de una apuesta por un determinado fin de la actividad universitaria. En este punto, se puede observar nuevamente que la universidad es heredera de una culminación de ideas y propuestas educativas. El germen de la actividad universitaria son las Artes Liberales, que se encuentran en la antigüedad clásica<sup>21</sup> y evolucionan a través de dos mil años de historia, evolución que, todo sea dicho, continúa en nuestros días.

El conjunto de saberes que son propios del hombre libre y no del esclavo y que, por lo tanto, no están sujetos a lo servil y lo mecánico, sino a la contemplación de la verdad (*verum*), la perfectibilidad y la plenitud (*bonum*) y lo bello (*pulchrum*), conforman las Artes Liberales. Una idea muy similar se puede encontrar en el sistema de estudio Oriental de los antiguos hindúes. El más elevado objeto que puede alcanzar el ser humano es el Veda, el conjunto de cosas divinas, de ideas que sobreelevan a la persona. Tanto en un lugar como en otro, se considera que existe un conjunto de saberes que se ordenan al saber por sí mismo y otro que se ordena a alguna utilidad práctica. La universidad, como lugar de

---

<sup>21</sup> Wegner, J. (1944). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

adquisición de saber de orden superior, especulativo, centra su labor en los saberes que rescatan a la persona de la ignorancia, que la encaminan hacia la luz de la verdad, el bien y la belleza. Los saberes propios de dicha naturaleza son, como se ha dicho, las Artes Liberales, entendiendo liberales en el sentido señalado. Su configuración es la configuración de la educación misma, no obstante, se pueden señalar diferentes momentos clave en su gestación y configuración. Cicerón (106-43 a.C.) enumera la geometría, la literatura, la poesía, la ciencia natural, la ética y la política como los elementos básicos de la educación liberal. Quintiliano (35-95), por su parte, redacta la famosa obra de 12 volúmenes “*Institutio Oratoria*”, y en ella se incluye la instrucción en la gramática latina y griega, las matemáticas, la música, la retórica, en la que se incluye la elocución y el conocimiento de la literatura, y la lógica o dialéctica. Vale la pena señalar, que 9 de los 12 volúmenes están dedicados al arte de la Oratoria, que se alza como el saber cardinal de las primeras universidades. Las siete Artes Liberales son presentadas en la obra del africano Marcianus Capella: “*Satyricon Libri IX*”, escrita alrededor del año 420. Una presentación más simple de éstas fue la redactada por Magnus Aurelius Cassiodorus en el siglo VI: “*De Artibus ac Disciplinis Liberalium Artium*”. San Isidoro, obispo de Sevilla, también trata sobre las Artes Liberales en su obra enciclopédica “*Origines, sive Etymologiae*”, escrita alrededor del año 600. La gramática, la retórica, la dialéctica, las matemáticas, la medicina, la jurisprudencia y la teología conforman básicamente los diferentes libros de su obra, además de una miscelánea de información útil.

Alcuino de York (735-804), el reconocido hombre de estado y consejero de Carlomagno, es quizá el autor más citado cuando se habla de la gestación de las Artes Liberales aunque, como se ha señalado, no es el primero ni el único que se ha dedicado al asunto. No obstante, su importancia en el proceso de gestación de éstas es notable, y su gran aportación radica en la organización en dos ciclos: el *Trivium* y el *Quadrivium*. El *Trivium* incluye el conocimiento lingüístico o sermocinal, y se fundamenta en la máxima de que el pensamiento termina en la palabra, en la defensa de una expresión correcta que sea emocionalmente neutra, que persuada apasionadamente y de una frialdad lúcida. Este ciclo está conformado por la gramática, que instruye en la expresión según determinadas reglas; la retórica, que instruye en la conmoción y persuasión que practica un hablante ante un auditorio plural y pasivo, un saber que trasciende la correcta elocución, y por último, la dialéctica o el arte de argumentar en frío delante de un auditorio activo con el que se establece un combate de la palabra singular, y que también incluye el arte de hablar con uno mismo, a solas o en soliloquio. El *Quadrivium* incluye el conocimiento científico en general,

y el matemático en particular, se fundamenta en que las matemáticas son la clave para captar y comprender la realidad, las que permiten el acceso al bien que la realidad conlleva. Estamos ante la organización platónica del conocimiento heredada por la Edad Media. Este segundo ciclo incluye la aritmética, que estudia las propiedades de los números; la geometría, que estudia el desarrollo de las líneas que generan los planos (incluye la estereometría, que estudia el desarrollo de los planos que generan volúmenes sólidos); la astronomía, que estudia la ciencia de los sólidos que se desplazan; y la música que estudia la armonía.

Hasta los siglos XIV-XV la pedagogía escolástica fue la protagonista en las universidades. Como ocurriera con el conocimiento, la pedagogía también era un legado de épocas anteriores y de escuelas o centros de estudio y formación que precedieron a la institución universitaria. En términos generales, se puede decir que la enseñanza universitaria incluía la impartición de lecciones de los maestros que consistían básicamente en la lectura y comentarios de los libros estipulados y en las disputas o debates orales sobre dichos textos. Las consecuencias de esta pedagogía eran varias, aunque vale la pena destacar el papel propedéutico de la gramática y la dialéctica, la importancia que se le otorga al legado escrito y, muy especialmente, la importancia de la memorización y la repetición. El maestro pues tenía tres tareas principales que desarrollar<sup>22</sup>: impartir lecturas, hoy lo llamaríamos lecciones magistrales, sobre los textos del programa establecido por la universidad y las autoridades competentes; dirigir debates, que incluía elegir el tema a debatir, presidirlo, conducirlo y establecer una conclusión (*determinatio*); y preparar lecciones y debates a sabiendas que lo usual era no repetir el mismo curso año tras año, ni dictar un curso que ya estuviese escrito, fuese por él mismo o por otros maestros.

El espacio básico de cada maestro era su escuela (*schola*), lo que hoy en día equivaldría a un aula. Es interesante señalar que en la gran mayoría de universidades, por no decir en todas, no podía haber ningún estudiante sin maestro, no podía haber “estudiantes vagabundos”, como se conocían en la época. También es importante saber que no existían criterios de admisión de estudiantes, aunque el acceso a una corporación concreta exigía el juramento a las normas de la Facultad, el máximo respeto y devoción hacia el maestro, así como el pago de ciertos honorarios, principalmente y como ya se ha apuntado, para obtener el derecho a ser examinado. Sólo con el paso del tiempo el maestro empieza a elaborar listas de los estudiantes que se matriculaban, hecho que, como han señalado algunos autores, significa el paso de la era del universalismo a la del

---

<sup>22</sup> Verger, J. (1994). Profesores, en: Rüegg, W. (Ed.) *op. cit.*, pp. 163-191.

particularismo<sup>23</sup>. Las primeras universidades actúan como una escuela, y la ausencia de un sistema educativo en sentido moderno hace que la universidad compita con otra tipología de escuelas<sup>24</sup>.

Desde los inicios se diferenciaron los estudiantes<sup>25</sup> según los estudios que cursaban y sus edades. El *scholari simplex* era el estudiante de clase media que no se presentaba a los exámenes y, por lo tanto, no adquiría ningún título universitario; tenía entre 14 y 16 años de edad, estaba unido a su maestro, y representaba el 50% de los estudiantes. Se puede decir que era el actor principal de las primeras universidades. El *Bacalarius Artium*, de 16-19 años de edad, era el estudiante de la Facultad de Artes, tenía cierta representación y procedía de la clase baja de la sociedad. Su principal objetivo era poder demostrar los conocimientos adquiridos en la universidad para lograr un ascenso social. Este tipo de estudiante obtenía el título después de trabajar una media de dos años y medio con el maestro elegido. En la actualidad, se correspondería con el título de la escuela secundaria. Representaban del 20% al 40% de los estudiantes, dependiendo de la universidad. También existía el estudiante maestro que, tras dos o tres años de estudio, obtenía el título universitario, que equivaldría al título que da acceso a la universidad contemporánea. Tenía entre 19 y 21 años de edad, y dedicaba sus años a la docencia en Artes. Representaba el 15% de la universidad, y vivía de sus estudiantes. Se trata de un tipo de estudiante que podía llegar a ser Decano o Rector (situación típica de la Universidad de París y sus seguidoras). Existían estudiantes de rango, procedentes de la clase alta de la sociedad, tenían lacayos y tutores privados, y solían estar en la Facultad de Derecho. No se examinaban porque no buscaban el ascenso social. Por último, existía el estudiante especialista, que es lo más cercano al estudiante contemporáneo. Obtenía una licencia en Teología, Medicina o Derecho, la licencia en docencia y algo parecido a un doctorado. Tenía entre 25 y 35 años de edad, y representaba el 2%-3% de los estudiantes. Debido a su procedencia, estaban motivados por los honores y el mantenimiento del prestigio social.

Por último, vale la pena señalar que la vida universitaria de las primeras corporaciones era realmente estricta, estaba configurada en torno a una serie de normas que exigían un comportamiento decente (*honeste se genere*). La vida universitaria incluía la lectura de pasajes de la Sagrada Escritura, y la actividad diaria empezaba en torno a las cinco de la madrugada y finalizaba bien entrada la tarde. Se debía evitar el insulto de

<sup>23</sup> Christpoh, R. (1994). Admisión, en Rüegg, W. (Ed.) *ibid*, pp. 195-222.

<sup>24</sup> Esta es una de las razones por las que la universidad tiene en el siglo XV un exceso de estudiantes, y por las que la Facultad de Artes se convierte en la más numerosa de todas.

<sup>25</sup> Christpoh, R. (1994). Estudiantes, en: Rüegg, W. (Ed.) *ibid*, pp. 223-278.

palabra u obra, el contacto con mujeres, no se podía llevar armas y se exigía una vestimenta adecuada. Aquellos estudiantes, usualmente conocidos como los *Goliardos*, que practicaban una vida disipada y que poblaron la Europa universitaria del siglo XIII, no tenían cabida en las primeras universidades<sup>26</sup>.

### 3.2.3. *La segunda época de la universidad: siglos XV-XVIII*

En líneas generales se puede decir que los cambios sucedidos entre los años 1450 y 1550 tuvieron una gran influencia en la historia. Sin ánimo de ser exhaustivos, señalamos algunos de ellos. La conquista de Constantinopla, en el año 1453, por parte de los turcos suele ser considerada como el punto de partida de la reconfiguración del viejo continente, y del mundo en general. Europa adquiere una nueva y revolucionaria dimensión gracias a los descubrimientos de Cristobal Colón y Vasco de Gama, principalmente. La nueva apertura europea al mundo, las nuevas formas de comunicación que fueron impulsadas gracias a la aparición de la imprenta, la formación de una nueva identidad cultural y lingüística, el orden civil, la Reforma, etc., tienen un peso determinante en esta nueva configuración social, política, económica y cultural. En relación a la universidad, la obertura de Italia, concretamente de Florencia, al resto de Europa, y la recuperación del griego y de la obra platónica que allí se lleva a cabo, significa el ensalzamiento de un nuevo espíritu gobernado por lo que popularmente se conoce como la vuelta a los clásicos, *ad fontes*. La universidad entra así en lo que se conoce como su segunda época.

La aparición del humanismo, y su extensión por Europa durante los siglos XIV y XV, tiene una importancia radical en el devenir de la universidad, pues marca la historia de la universidad entre los años 1500 y 1800. Como veremos más adelante, la Ilustración también resulta ser un factor decisivo en esta nueva época de la institución universitaria. La entrada del movimiento humanista en el ámbito académico significó la puesta en marcha de un proceso de diferenciación que a partir de entonces vivieron las universidades. A este hecho se le une la fragmentación que sufre el mundo político siguiendo las líneas divisorias que marcan las diferentes confesiones religiosas y los principados territoriales.

El movimiento humanista da un vuelco a la tradición universitaria, especialmente a su manera de entender la tarea académica y, por lo tanto, el fin que ésta debe perseguir. Dicho movimiento significa una nueva manera de entender la posición de la universidad en

---

<sup>26</sup> Para conocer un caso concreto, como es el español, vale la pena consultar: Claramunt, S. (2002). Orígenes del mundo universitario: de los studia a las universidades, en: Claramunt, S y Pemán, J. (Eds.). *Les universitats de la Corona d'Aragó, abir i avui. Estudis històrics*. Barcelona: Edicions Portic. pp. 27-52.

la comunidad, de concebir un nuevo sentido a su quehacer. Hasta la fecha, la actividad universitaria estaba íntimamente relacionada con virtudes como el reposo, la contemplación y el autocontrol, virtudes que fundamentaban la pedagogía escolástica y que daban sentido a la ética en la que ésta se sustentaba. La universidad medieval, por decirlo de otra manera, hacía honor a la representación de Bernardo de Chartres (1130), según la cual los intelectuales estaban situados encima de los hombros de los antiguos para poder ver más allá de ellos. La universidad medieval era el lugar de veneración y constante repetición de lo dicho.

La nueva época trae consigo un deseo de novedad, de inquietud, incluso de anhelo de fama y protagonismo social. Ahora ya no se trata de quedarse encaramado encima de los hombros de los antiguos, sino de bajar y embarcarse en una nueva aventura. La universidad emprende un camino nuevo, como ilustró Francis Bacon con barcos pasando entre las columnas de Hércules, en busca de nuevo conocimiento. El aprendizaje y la ciencia toman la forma de viaje de descubrimiento. La universidad, así, se une a la realidad que el mundo vive en esos momentos. El peso que había tenido la vida contemplativa lo tiene ahora la vida activa, hecho que conlleva la instauración del diálogo con la comunidad, aquella que se encuentra fuera de los muros de la universidad, y que hasta la fecha había sido prácticamente ignorada. La universidad deja de ser considerada como un lugar de formación de profesores o clérigos, porque asume la tarea de preparar a personas, letrados o caballeros (*literati*), para vivir y actuar en la comunidad de acuerdo con las normas del urbanismo, la civilización y la cultura.

El humanismo, pues, no representa para la universidad el descubrimiento de los antiguos, sino una nueva actitud ante ellos. Las voces autorizadas de tiempos pasados dejan de ser autoridades eternamente válidas y se convierten en interlocutores de otro tiempo que conmueven al lector, que le dan respuestas válidas intemporales, y que le permiten formarse una conciencia cultural basada en el diálogo. El principal objetivo del cambio dialógico con la familia de los libros clásicos era la formación de un porte refinado, porte que se alcanzaba con el conocimiento de las Artes Liberales y la historia, combinado con una elocuencia basada en la ética y orientada hacia la comunidad civil. Erasmo se refiere a ello cuando escribe *Familiarum colloquiorum formulae* (1512-22). Así las cosas, *humanitas*, cultura, humanité, civilité y urbanidad se convierten en los rasgos distintivos de la élite intelectual, es decir, de la universidad.

Sin embargo, el proyecto humanista no culmina tal y como estaba previsto en un principio. En el trascurso de su consolidación, los humanistas (*humaniora*) van perdiendo su

ímpetu inicial y su carácter originario va cambiando. La universidad humanista se convierte en una institución obsesionada por la aplicación de resultados objetivos, y se extingue la experiencia intelectual y moral del estudioso y la interacción constante con los antiguos. Estos dejan de ser interlocutores válidos y pasan a ser voces que en otro tiempo fueron autorizadas. El diálogo entre antiguos y modernos se convierte en confrontación. Los profesores humanistas pierden su poder específico de formar a los estudiantes en tanto que personas; la comunidad que vivía en armonía con su heredado pasado se convierte en una especie de teatro extraño en el que se representa la *vanitas mundi*. El punto central del nuevo humanismo, si se puede decir así, es el ser individual independiente de la comunidad a la que pertenece, cuando al principio el humanismo era el principio general de un pueblo o época, la esencia general y comunitaria auténtica del espíritu. Como veremos más adelante, éste cambio de paradigma provoca la aparición del neo-humanismo de Wilhelm von Humboldt y de su concepción sobre la misión de la universidad, y con él nace la universidad moderna.

La universidad del siglo XVI, y la sociedad en general, estuvo dominada por la filosofía y la revisión histórica de los fundamentos de la teología, fue la época de Erasmo, Lutero, Calvino, Escalígero y Lipsio, pero sucumbió cuando el humanismo se convierte en el lacayo de círculos políticos y académicos dominantes. El siglo XVII estuvo dominado por el conocimiento matemático, Galileo, Descartes, Fermat, Huygens, etc., y el siglo XVIII estuvo dominado por el método experimental, Bacon, Boyle, Newton, Boerhaave, etc., y destaca el hecho de que, un número significativo de los grandes científicos no enseñaron en la universidad, es más, según como se mire puede afirmarse que el gran impulso científico de la época se dio al margen de la institución universitaria. Este hecho provoca que las universidades se vean amenazadas por la labor de importantes matemáticos y filósofos de la época, en el sentido de que tengan que competir contra ellos y sus valiosas aportaciones. El *studium generale* o la *universitas* deja de ser aquella institución que lo abarcaba todo, que regulaba la vida de sus miembros y que cubría toda la gama de conocimientos. Así las cosas, a comienzos de la Edad Moderna el término *studium generale* aún seguía utilizándose en países mediterráneos, pero en países germanos y escandinavos las universidades se empiezan a llamar Academias, hecho que confirma el cambio de paradigma universitario<sup>27</sup>. Además, también aparecen, por decirlo de alguna manera, familias religiosas de universidades (católicas, luteranas y calvinistas), y dentro de éstas

---

<sup>27</sup> Para ahondar en el asunto de los paradigmas y de cómo unos van superando a otros es relevante acudir a la clásica e influyente obra de: Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.

aparecen subfamilias nacionales. En definitiva, el siglo XVI representa el inicio de la división de la vieja universidad. Por un lado, aparece una red de escuelas destinadas a la enseñanza de las humanidades (o escuelas de gramática) a las que acuden los estudiantes de las antiguas facultades de Artes. La entrada del humanismo en la universidad provoca la creación de lo que hoy llamamos Educación Secundaria, y este hecho ayuda a definir el nivel educativo superior. En adelante y hasta nuestros días, el sello distintivo de la universidad es el nivel de enseñanza que ésta ofrece, más que su forma o estructura.

La universidad deja de enseñar cultura general y se centra en la formación de la clase dirigente, pero las escuelas y las universidades no dejan de estar relacionadas, hecho que hace difícil decir dónde termina y empieza la universidad, especialmente en lo que a edades de acceso se refiere. El desempleo de personas ilustradas y su consiguiente malestar, que se gesta a partir del siglo XVII, se convierte en uno de los talones de Aquiles de la institución universitaria y en el centro de las críticas sobre su función social, al generarse un excedente que afecta a las artes y las letras a partir de entonces, y a las facultades profesionales a partir del siglo XVIII. La pregunta que aún queda por responder es si realmente se trata de un excedente o de un cambio de concepción sobre la misión de la universidad, de la jerarquía social y profesional, y del tipo de trabajo que debía desarrollar un intelectual. Los intelectuales de ésta época empiezan a ser conocidos a nivel social como personas que se aprovechan del Estado, como auténticos ociosos (*otios*). Por otro lado, y estrechamente relacionado con lo anterior, se consolida la idea según la cual el fin de la universidad consiste básicamente en ofrecer la formación para una carrera profesional. Será precisamente esta manera de pensar una de las causas que provoca el nacimiento de la universidad moderna a través de la propuesta de Wilhelm von Humboldt. Sin embargo, antes de presentar dicha propuesta vale la pena detenerse en el movimiento ilustrado y sus consecuencias para la universidad.

La Ilustración, entendida como el período que comprende el siglo XVIII, también conocido como Siglo de las Luces, y que alcanza hasta el inicio de la Revolución Francesa (1789), también tiene una incidencia enorme en el proceso de transformación de las universidades de esta segunda época<sup>28</sup>. Destacan los siguientes aspectos. Por un lado, la emersión de un sentimiento particularista, hecho que provoca la potenciación y defensa de los rasgos de cada pueblo frente a los de los demás, y por lo tanto, la quiebra del clima de universalidad e intercambio de ideas que había estado presente en Europa durante siglos.

---

<sup>28</sup> Bermejo, M.A. (2008). La universidad europea entre la ilustración y el liberalismo. Eclósion y difusión del modelo alemán y evolución de otros sistemas nacionales, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, pp. 49-166.

Sin ir más lejos, el latín, lengua propia de las universidades europeas hasta la fecha, es sustituido y arrinconado por las lenguas vernáculas de cada lugar. Se fragmenta así la red educativa que hasta entonces había mantenido unidas a las diferentes universidades europeas<sup>29</sup>. Aquí parece darse una contradicción entre la vocación cosmopolita del ideario ilustrado y el patriotismo y/o nacionalismo que se da en la práctica. Por otro lado, asistimos al énfasis en la defensa de una enseñanza práctica en detrimento de una enseñanza teórica y/o especulativa, hecho que conlleva, entre otras cosas, la defenestración de áreas como la Teología, que hasta entonces había ocupado un lugar primordial en la universidad. La Facultad de Teología es sustituida por la de Derecho. Por su parte, la Facultad de Filosofía, antigua Facultad de Artes, reclama ser una Facultad Mayor con todo lo que ello conlleva, sin embargo el intelectual ya ha sido reemplazado por el científico. La vieja ordenación de saberes, que respondía a una serie de criterios relacionados con la erudición, es sustituida por una ordenación de conocimientos que se fundamenta en criterios eminentemente prácticos y científicos<sup>30</sup>.

La universidad alemana, que será la gran protagonista de la tercera época de la universidad, también se ve inmersa en un proceso de especialización e investigación científica aplicada. Se recupera la forma dual investigación-formación. No la crea, pues como hemos visto, se trata de una manera de hacer también presente en el Medioevo, simplemente la rescata tras su fragmentación en la revolución científica (siglos XVI-XVII): cada ciencia, un método. La especificidad del modelo universitario alemán pues se remonta a finales del siglo XVII, modelo que ya contaba con más de cuarenta instituciones universitarias, y que no era tanto el producto de un clima cultural inquieto y determinado como de un mosaico que representaban los Estados del Sacro Imperio Romano. A todo esto hay que sumarle que el número de estudiantes universitarios era cada vez menor, hecho que provoca una discusión sobre la sustitución o renovación de las universidades<sup>31</sup>. La pérdida de identidad sufrida por la cultura alemana (no se pueden olvidar los efectos de, por ejemplo, la Guerra de los Treinta Años), provoca la aparición de los primeros ensayos renovadores o pre-ilustrados, como veremos más adelante. En este sentido, la renovación gana la partida a la sustitución.

Se consolida la función de la universidad en tanto que preparación, principalmente de funcionarios. Sin ir más lejos, se instauran las ciencias de la gestión pública

<sup>29</sup> Hammerstein, N. (1999). La Ilustración, en: Ridder-Symonens, H. (Ed.). *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800)*. Bilbao: Universidad del País Vasco, pp. 669-688.

<sup>30</sup> Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Ediciones Nobel.

<sup>31</sup> Bermejo, M.A. (2008). *op.cit.*

(cameralismo), que tuvieron una fama más que considerable en las universidades de Halle y Gotinga para la promoción de gestores de la monarquía prusiana<sup>32</sup>. En este sentido, se instaura la dimensión práctica de la docencia a través de seminarios, que por cierto será una de las propuestas de la universidad moderna, pues se ajusta al razonamiento práctico en detrimento de la memorización de contenidos.

Si a finales del siglo XVIII la universidad alemana estaba en un estado de estancamiento y dedicada casi exclusivamente a la formación profesional, la universidad francesa representaba un papel nimio en la vida intelectual y el debate cultural del país. La supresión de los Jesuitas de las universidades agrava el problema, y la actividad intelectual pasa a las academias y los salones privados<sup>33</sup>. El más crítico con la situación es Diderot, quien recibe el encargo de la zarina Catalina II para la creación de una universidad rusa<sup>34</sup>. En 1791, y a través de la Ley Chapelier, quedan suprimidas todas las corporaciones universitarias del país, y un año más tarde, el Informe Condorcet (antes Tayllerand había defendido ideas similares), también se muestra partidario de abolir todas las universidades y de instaurar un cambio en el contenido de orden superior que se focalice en las matemáticas y las ciencias en general<sup>35</sup>. Las universidades francesas ya llevaban tiempo en estado moribundo, básicamente por la competencia de los colegios jesuíticos y el deseo latente de borrar cualquier cosa que tuviera que ver con la época anterior. La solución ante la desaparición de las universidades fue la creación de un sistema de escuelas al servicio público (*les écoles de service publique*), que equivaldría a un nivel de educación secundaria, y las escuelas especializadas (*les écoles spéciales*), que equivaldrían a un nivel de educación superior y especializada. Éstas también serían abolidas en 1802 por Bonaparte debido a su escasa aceptación entre las esferas de profesionales, y fueron sustituidas por los Liceos. La profunda reforma de la universidad francesa (1806-1808) crea un modelo moderno y laico, carente de conexión con la corporación académica independiente que se creó y consolidó en la época anterior. Así, se divide el país en academias, por zonas, cada una presidida por un rector y que comprendía diversos Liceos y facultades aisladas entre ellas e insertas en una estructura dominada por la gran universidad de París. Los objetivos básicos de dicho entramado universitario pueden resumirse como sigue: facilitar al Estado post-

<sup>32</sup> Turner, R.S. (1975). University Reformers and Professional Scholarship in Germany, en: Stone, L. (Ed.). *The University in Society*. New Jersey: University Press, pp.495-531.

<sup>33</sup> Bayen, M. (1978). *Historia de las Universidades*. Barcelona: Oikos-Tau.

<sup>34</sup> Es esta la oportunidad de Diderot para plantear la universidad que él concebía, y que no podía ser plasmada en la realidad política en la que se encontraba. Dicho planteamiento se encuentra en: Diderot, D. (2005). *Pla d'una universitat o d'una educació pública en totes les ciències*. València: Publicacions Universitat de València.

<sup>35</sup> Coutel, Ch. (1999). La Société nationale des sciences et des arts chez Condorcet. *Approches historiques et critiques*, en: Candilhon, F., Mondot, J. & Verger, J. (Eds.). *Universités et institutions universitaires européennes au XVIII siècle. Entre modernisation et tradition*. Burdeos: Presses Universitaires. pp.44-59.

revolucionario la formación de funcionarios que apuntalen la estabilidad pública y social; procurar que la formación de éstos sea acorde con el nuevo orden social; evitar la emergencia o aparición de nuevas clases profesionales; y poner límites a la libertad de pensamiento cuando ésta represente una amenaza para el Estado<sup>36</sup>.

Por su parte, el modelo universitario británico de la Europa moderna temprana resulta ser ciertamente peculiar. A diferencia de las inspiraciones reformistas y revolucionarias de franceses y alemanes, el modelo británico se caracteriza, si se puede decir así, por un cierto inmovilismo respecto a la primera época de la universidad<sup>37</sup>. La aparición de los Colegios universitarios (*College*), lugares de convivencia académica, constituyen una célula autónoma de enseñanza universitaria, tanto que la función de la universidad propiamente dicha queda reducida al otorgamiento de títulos. A esto hay que añadir el novedoso sistema tutorial de docencia<sup>38</sup>, sistema que tendrá una influencia enorme en las universidades norteamericanas. En esta época, el conocido modelo de universidad inglés, con las universidades de Oxford y de Cambridge como máximas representantes, parece ir por derroteros diferentes a los dos modelos continentales presentados. Su vinculación a la idea originaria de universidad es mayor que la que mantuvo la universidad francesa y alemana, o si se prefiere, el modelo de universidad inglés representa una continuación, aunque adaptada a la nueva realidad, de la universidad medieval.

En resumen, la segunda época de la universidad, como no podía ser de otra manera, se ve condicionada por las circunstancias en las que dicha institución vive, contingencias que dibujan una realidad que quiere romper lazos con el pasado y que, por lo tanto, necesita una nueva universidad. Estamos en una época en la que aquella idea de universidad más o menos universal y ampliamente compartida se desgaja en diferentes concepciones o modelos universitarios. Sin embargo, no vale cualquier modelo. Prueba de ello son las críticas que han recibido diversas propuestas universitarias y la advertencia del peligro que se corre cuando la universidad, en tanto que idea institucionalizada, puede perder su esencia o su razón de ser. Parecer ser que la segunda época de la universidad no acaba de digerir los principios humanistas e ilustrados y que llega a un estado de duda, de decadencia respecto a su primera época, y de incredulidad por parte de la comunidad social. La tercera época de la universidad, por la importancia que tiene, la presentaremos en el

---

<sup>36</sup> Candilhon, F., Mondot, J. & Verger, J. *op.cit.*

<sup>37</sup> Brock, M.G. & Curthoys, M.C. (1997). (Eds). *Nineteenth Century Oxford, Part I*. Oxford: Clarendon Press.

<sup>38</sup> Es interesante ahondar en el sentido y el significado de la tutoría personal que se defiende en el modelo de universidad inglés. Para ello resulta interesante la lectura de: Walton, A.J. (1972). *Lectures, tutorials and the like*. Oxford: Medical and Technical Publishing Co.

siguiente bloque. Vayamos ahora a los principios rectores de la idea de universidad así como a las interpretaciones que de dichos principios se han presentado.

### 3.3. Principios rectores de la idea de universidad: posibles interpretaciones

Las diferentes épocas presentadas nos permiten vislumbrar la historia de la universidad y, sobre todo, reflejan que el conflicto o la desavenencia forman parte de su misión y/o idea<sup>39</sup>. Este hecho ha provocado la construcción de diferentes concepciones sobre la universidad que están presentes en el imaginario social y académico. A continuación presentamos todos ellos, a sabiendas que el tercero será enriquecido y madurado gracias a la filosofía de la educación universitaria que veremos en el siguiente bloque y, muy especialmente, gracias a la crítica comunitarista que trabajaremos más adelante. Dicha concepción será ampliamente tratada a su vez en las conclusiones y la prospectiva.

El primer patrón es el algunos autores han identificado como *universidad progresista*<sup>40</sup>. Desde esta manera de pensar se concibe la universidad como una institución que, como cualquier otra institución social, camina con el devenir histórico y por tanto, las circunstancias de cada momento y lugar son las que dan forma a la universidad. La universidad se identifica con una realidad contingente, adquiere una condición concreta debido a las circunstancias que le rodean, y sería diferente si éstas también lo fuesen. En nuestra realidad actual la universidad debe ser algo eficaz y eficiente, algo que participe en el progreso de una forma importante. No se niega una tradición más o menos gloriosa<sup>41</sup>, sino que se defiende que los tiempos han cambiado y que la idea de universidad no debe permanecer anclada en un pasado que ya no existe. Tampoco se pretende hacer borrón y cuenta nueva, pues se reconoce que si la universidad se mantiene en pie, es gracias a los cimientos que se colocaron en otras épocas. La universidad tiene una deuda de sentido con su pasado. No obstante, la misión de la universidad de antaño no es la misma que la de

---

<sup>39</sup> La Real Academia Española (RAE) define idea como la imagen o representación que del objeto percibido queda en la mente; en otra acepción se define como concepto formado por abstracción, que representa en nuestra mente, reducidas a unidad común, realidades que existen en diversos seres, y así todas las especies y los géneros. Desde el platonismo, también se refleja en la RAE, se concibe como el ejemplar eterno e inmutable que de cada cosa criada existe en la mente divina. Por su lado, la RAE define misión como poder, facultad que se da a alguien de ir a desempeñar algún cometido. Aunque ambos conceptos no son sinónimos y sus diferencias semánticas merecerían un trabajo a parte, aquí los utilizamos como tales. Entendemos que la imagen o representación de la universidad, sea cual sea, implica una misión a desempeñar, y viceversa, que el cometido a realizar por la universidad, sea cual sea, conlleva una idea que lo sustenta. Comulgamos así con filósofos como José Ortega y Gasset y el Cardenal John Henry Newman que, a pesar de lo explícitos que son los títulos de sus respectivas obras (*misión de la universidad* en el caso de Ortega y Gasset y *la idea de una universidad* en el caso de Newman), utilizan indistintamente ambos conceptos en el desarrollo de las mismas.

<sup>40</sup> Ruiz-Arriola, C. (2000). *Tradicón, universidad y virtud. Filosofía de la Educación Superior en Alasdair MacIntyre*. Pamplona: EUNSA.

<sup>41</sup> Se dice más o menos gloriosa porque a veces se cae en una especie de mitología de la universidad del pasado. Este aspecto aparece bien trabajado en: Rábade, M<sup>a</sup> P. (1996). *op. cit.*

ahora y, si no hay un proceso de cambio, de escucha a la realidad y de atención a las nuevas circunstancias, la idea de universidad pierde sentido. La idea de universidad pues debe reconfigurarse y, tal y como veremos más adelante, los documentos oficiales que han fundamentado la construcción del EEES están relacionados de una manera importante con esta concepción de la universidad<sup>42</sup>.

Desde esta óptica resulta difícil hablar de crisis, es más lógico hablar de reconstrucción de la idea de universidad<sup>43</sup>. Las ideas y/o actividades académicas que, por los motivos que sean ya no son útiles, deben mutar y acomodarse a la nueva realidad. Dicho de otra manera, las exigencias, y también las urgencias, ponen a prueba las ideas, y si estas permanecen estáticas porque no se reconfiguran, no tardan en perecer y ser consideradas caducas. Se podría decir que las universidades de finales de la Edad Media sufrieron una crisis porque vivieron momentos decisivos y graves, pero resulta más acertado pensar que lo que sucedió fue un proceso de reconstrucción de los cimientos de la idea de universidad. La valoración positiva de dicho proceso de cambio es el hilo que une el discurso progresista de la idea de universidad.

Esta interpretación es acertada y la historia se ha encargado de demostrarlo. No obstante, no es una interpretación completa. Por ejemplo, no explica el hecho de que podamos valorar, por encima de las circunstancias del momento, que una universidad determinada funciona como tal, y que otra no lo hace o ha dejado de hacerlo hace tiempo, incluso que podamos valorar con seguridad qué universidades funcionan mejor que otras a través de los famosos ránquines internacionales. Si la universidad fuera únicamente una realidad contingente, además, deberíamos aceptarla tal y como es, a lo sumo valorar si se adecúa a la situación concreta en la que se encuentra, pero no lamentarnos de lo que podría haber sido o soñar con lo que debería ser. Algo se escapa cuando se concibe la universidad de esta manera.

La segunda concepción es la que se ha llamado *universidad clásica o humanista*<sup>44</sup>, y concibe la universidad como algo más que una realidad contingente. La universidad es,

---

<sup>42</sup> Todos los documentos clave del Proceso de Bolonia, que son las Declaraciones de las Reuniones de Ministros de Educación Superior Europeos, las Declaraciones de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), los Informes de seguimiento y los documentos complementarios pueden consultarse en la página Web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Ver: <http://www.crue.org>. Destacamos: CRUE. (2010). *Documento de reflexión sobre la mejora de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)*. Ver: [http://www.crue.org/boletines/BOLETIN\\_N42/Boletin\\_42/ADJUNTOS/documento-financiacion1.pdf](http://www.crue.org/boletines/BOLETIN_N42/Boletin_42/ADJUNTOS/documento-financiacion1.pdf); y MICINN. (2010). *Estrategia Universidad 2015. La Gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación*. Ver: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/Documento%20Gobernanza%20CRUE%20FCYD.pdf>. [Consultados el 18.04..2014].

<sup>43</sup> Valdeón, J. (1994). *Universidad y Sociedad en la Europa del s.XIV y s.XV*, en: Agudé, J. (Ed.). *op. cit.*

<sup>44</sup> Ruiz-Arriola, C. (2000). *op. cit.*

principalmente, una idea institucionalizada que conlleva unas tareas que cumplir. Se trata de una idea de naturaleza ontológica, pues tiene que ver con el ser y sus propiedades, una idea organizada sobre unos principios rectores que incluyen diferentes versiones y acepciones que la mantienen en una tensión e incertidumbre permanente. Desde esta perspectiva, se concibe la universidad como la institución que busca la excelencia humana. La razón de ser de la universidad, en lo que a formación se refiere, no es otra que hacerse cargo de la persona y conducirla hacia la mejor versión de su yo. No resulta difícil encontrar textos, clásicos y contemporáneos, sobre la misión de la universidad que defienden en dicha concepción<sup>45</sup>. En contra de lo que se pueda pensar, esta visión de la idea de universidad no excluye la formación en la profesión, simplemente la considera un complemento, importante pero un complemento de lo esencial; aunque también se alzan voces que advierten que la formación profesional no es propia de la universidad y que, por lo tanto, no tiene espacio en tan digna institución. Dicha posición es extremista y malinterpreta los orígenes de la primigenia idea de universidad en los que, efectivamente, la formación para la profesión tenía su espacio y tiempo. No olvidemos que las primeras Facultades Mayores fueron las de Derecho, Medicina y Teología que daban respuestas a necesidades sociales de la época.

La universidad clásica o humanista defiende unos principios muy próximos a los inicios de la universidad e incluso se cierra a posibles cambios sustanciales propios de la primera época de la universidad. Tanto es así que hay publicaciones, con títulos pesimistas, que remarcan la pérdida del sentido de la misión de la universidad<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> Por citar algunos: Newman, J.H. (1986) *The idea of a university*. University of Notre Dame Press.; Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid, Alianza Editorial.; Bonvecchio, C. (1980). (Ed.). *Il mito dell'università*. Bolonia: Nicola Zanichelli. Giner de los Ríos, F. (1902). *Escritos sobre la Universidad Española* Madrid: Espasa Calpe.; Wyatt, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University*. Max Horkeimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno. Buckingham: SHRE and Open University Press.; Barlett, A. (1976). *A Free and Ordered Space: The Real World of University*. New York: W.W. Norton.; Clarck, B. (1894). *Perspectives on Higher Education*. Berkeley: University of California Press.; Bok, D. (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press. Rosovsky, H. (1990). *The University: an owner's manual*. New York: W.W. Norton.; Pelikan, J. (1992). *The idea of the University: a Re-examination*. New Haven: Yale University Press.; Thorens, J. (1996). Role and Mission of the University at Dawn of the 21<sup>st</sup> Century, *Higher Education Policy*, 9(4), pp. 267-275.; Bowen, W. & Shapiro, H. (1998) *Universities and their Leadership*. Princeton: University Press.; Kerr, C. (2001). *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.; Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations, *The Journal of Higher Education*, 77(1), pp. 1-39.; Laredo, P. (2007) Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?, *Higher Education Policy*, 20(4), pp.441-456.; Oncina, F. (2008). (Ed.). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson.

<sup>46</sup> Nos referimos a libros que han tenido un eco considerable, especialmente entre los sectores contrarios a las reformas contemporáneas que se han llevado a cabo en la universidad. Entre ellos destacan: Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares; y Marcovicht, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge/OEI.

Han sido presentados los dos extremos de entender la universidad, y aunque a nivel general no llegan a negarse, es cierto que están en clara contraposición. Consideramos que ambas perspectivas tienen sus bondades, pero también pensamos que ambas adolecen de poder ofrecer una explicación completa de la idea de universidad. Por un lado, la universidad que orbita en torno a la búsqueda de la excelencia, paradigma clásico o humanista, puede caer en el error de dedicar poca atención a la comunidad social y sus necesidades cuando, *de facto*, la misión de la universidad no tiene sentido en el vacío. Por otro lado, la idea de universidad progresista que tiene por meta la eficiencia y la eficiencia cae, en no pocas ocasiones, en un olvido de la parte humanística y más personal que dicha idea conlleva. Las dos concepciones presentadas son complementarias, y sólo un análisis parcial de la idea de universidad puede convertirlas en contradictorias. La búsqueda de la excelencia no debería estar reñida con la meta de la eficiencia, no hay comportamiento excelente que no sea eficiente, ni actividad eficiente que no conlleve cierto grado de excelencia, siempre y cuando el concepto de eficiencia sea pensado como algo más que la obtención de un resultado rápido y productivo. Lo complicado del asunto, no obstante, está en mantener el equilibrio entre ambas posturas pues, es relativamente fácil caer en el lado de la balanza que más convenga. De la defensa de dicho equilibrio nace una tercera concepción a la hora de concebir la universidad. Ésta, que llamamos *universidad mixta*<sup>47</sup>, apuesta tanto por la excelencia como por la eficiencia, como si de dos caras de una misma moneda se tratase, recoge lo mejor de los anteriores patrones.

Consideramos que, ciertamente, la universidad se encuentra incardinada en un tiempo y un espacio, hecho que la hace ser de una manera y no de otra pero, lejos de lo que pueda parecer, no son sólo sus circunstancias las que la convierten en algo incierto. Cuando valoramos si una universidad se comporta como tal, o si una universidad concreta funciona mejor que otra, lo hacemos tanto en relación a sus circunstancias como en relación a la idea de universidad. Una institución universitaria no es solo algo que está a merced de lo que le sucede, sino que también debe arreglárselas para responder de su fin ante la sociedad, es una institución que, por lo tanto, debe vérselas con sus circunstancias y con su misión.

A partir de ahora, nos vamos a centrar en los rasgos esenciales de la idea de universidad, rasgos que se han mantenido presentes en las diferentes épocas de la universidad y que se acentúan de una manera o de otra, según sean las concepciones que acabamos de presentar. En el siguiente bloque de nuestro trabajo, podremos ver la

---

<sup>47</sup> Ruiz-Arriola, C. (2000). *op. cit*

maduración filosófica de estos rasgos y su relevancia a la hora de concebir la universidad en general, y la educación universitaria en particular.

### 3.3.1. *La formación en la universidad*

El primer rasgo de la idea de universidad es la formación<sup>48</sup>. La universidad es, en esencia, el lugar donde dedicarse a una serie de estudios altamente especializados. Desde una óptica progresista se defiende que la universidad debe poner el acento en la formación en la eficiencia y eficacia y no tanto en la excelencia. Tras la modernidad, la institución universitaria ha reubicado su posición, y lo que antes le era propio hoy ya no lo es. Niveles educativos anteriores al universitario se han convertido en estandartes de la educación moral y ciudadana<sup>49</sup>. Por un lado, la revolución de la psicología cognitiva, encabezada por la Escuela de Ginebra fundada por Jean Piaget<sup>50</sup>, provocó que los diferentes niveles educativos se adaptaran al desarrollo evolutivo de la persona en proceso de formación. Por otro lado, la permanente elongación de la edad escolar obligatoria también provoca que determinados aprendizajes se adelanten en el tiempo quitándole terreno a la universidad.

Para el pensamiento progresista la tarea fundamental de la universidad consiste en formar eficaces y eficientes profesionales. Así lo entendió la primigenia idea de universidad, pues no olvidemos que las tres Facultades Mayores fueron creadas para satisfacer, de manera eficaz, aquello que la realidad exigía. Lógicamente, si el número de perfiles profesionales eficaces que la comunidad reclama va en aumento o varía, la universidad debe ofrecerle respuesta. La escucha a la realidad y su posterior auxilio es una característica propia de la idea de universidad.<sup>51</sup>

No se trata de una negación absoluta de la formación de la persona, sino de un movimiento de prioridades. Prueba de ello es que la formación de la persona no ha desaparecido de la idea progresista de universidad, aunque su tratamiento sea más que

---

<sup>48</sup> El influyente pensamiento alemán señala diferencias sustanciales entre formación (“Bildung”) y educación (“Erziehung”). Sin el ánimo de ser exhaustivos, la formación tiene que ver más con el contenido, entendido en sentido instructivo, y con el conocimiento intelectual, y la educación con la voluntad de la persona y la valoración moral de la realidad y de ella misma. Se puede encontrar una profunda reflexión de tales diferencias y de otros conceptos afines en: Esteve, J.M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica, en: AA. VV. *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Ediciones Límites. En este trabajo de investigación consideraremos ambos conceptos como sinónimos, pues entendemos que la universidad se dedica tanto a la formación como a la educación, siempre y cuando no nos refiramos a uno u otro de una manera clara y directa según las definiciones señaladas.

<sup>49</sup> Entre otras muchas, destacan la influyente obra de: Peters, R.S. (1981). *Moral Development and Moral Education*. London: Allen and Unwin; y las investigaciones de: Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa. De ellas han derivado interesantes reflexiones como las de: Puig, J.M. y Xus, M. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: EDEBÉ.

<sup>50</sup> Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the Child*. Glencoe: Free Press.

<sup>51</sup> Marcovicht, J (2002). *op. cit.*

discutible a ojos de la concepción clásica o humanista. Según algunos discursos oficiales, universidades de verano o créditos de libre elección, entre otros, tratan de mantener a flote lo que para ellos es la razón de ser de la universidad<sup>52</sup>.

Para la universidad clásica o humanista, la formación universitaria es, principalmente, la educación de la persona, la construcción de caracteres únicos y auténticos. Esta educación se encuentra íntimamente relacionada con las Artes Liberales, si aquella es el objetivo, dichas artes son el camino para alcanzarlo. En tiempos pasados, el hombre libre se dedicaba a las Artes Liberales, mientras que el esclavo se dedicaba a las Artes serviles o mecánicas propias de su condición. Las Artes Liberales, y por ende la Educación Liberal, se orientan al saber superior, aspiran a la *dignitas* de la persona, mientras que las artes mecánicas se ordenan en torno a alguna utilidad práctica y no potencian más que un conjunto de habilidades, aunque estas tengan que ver con el intelecto<sup>53</sup>. Insistimos una vez más, no se trata de eliminar la formación profesional, sino de situarla en el lugar que, *de facto*, le corresponde ocupar. Sin olvidar las injustas condiciones sociales de la época, las artes propias del hombre, en tanto que hombre, son aquellas que no están sujetas a la formación profesional.

La concepción clásica o humanista considera que hay una formación propiamente universitaria y, sólo tras ella, puede germinar una formación que se ramifica en tantas especializaciones como la realidad social necesite. Sólo la formación humanística, y no la profesional, permite al estudiante enderezarse hacia la captación de la verdad (*verum*), la perfectibilidad y la plenitud (*bonum*) y lo bello (*pulchrum*). La profesión, es decir, los medios, los instrumentos y las condiciones de vida, que harán posible dicha captación, es cosa de la formación profesional. Esta es la relación entre formación humanística y formación profesional, la primera precede a la segunda porque es su fundamento, y la segunda ayuda a practicar la primera y, por qué no, a seguir labrándola. Si la universidad dedica todas sus atenciones a la formación profesional, no forma hombres libres y, por lo tanto, no cumple con su misión.

En nuestro contexto más próximo, no es común hablar de Artes Liberales porque han sido sustituidas por el concepto cultura o, en no pocas ocasiones, por el de cultura general. Lo que antes era un hombre liberal hoy es un hombre culto, y si las Artes Liberales son aquellos conocimientos que elevan al hombre, del mismo modo la cultura es el sistema

---

<sup>52</sup> Esta defensa se puede ver claramente tratada en: Fernández-Carvajal, R. (1994). *Retorno de la universidad a su esencia*. Murcia: Secretariado de Publicaciones.

<sup>53</sup> Sobre esta idea resulta interesante la obra: Millán, A. (1961). *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Ediciones Rialp.

vital de ideas propias de cada tiempo que permiten al hombre vivir libremente<sup>54</sup>. Hacerse con estas ideas, o maneras de entender el mundo, es propio de la formación universitaria a ojos de la universidad clásica o humanista. Queda claro desde esta posición dónde se pone el acento en lo que a la educación universitaria se refiere. La formación cultural supera en importancia a la formación en la profesión, porque la primera garantiza la formación en la excelencia humana mientras que la segunda está llamada a ser un medio, y sin el auxilio de la primera se convierte en mera formación al servicio de cualquier utilidad.

Para la concepción que trata de recoger las bondades de los anteriores, la formación universitaria debería contemplar las dos facetas presentadas. No es lógica una formación universitaria que sitúe a las nuevas generaciones de universitarios en el limbo académico, para que, más pronto que tarde, caigan en la cuenta de la poca utilidad de sus aprendizajes. Tampoco es sensata una formación que, por encontrarse encadenada a las urgencias de la realidad, se convierta en un resorte más de la maquinaria burocrática al servicio de las organizaciones empresariales y/o estatales.

La idea de universidad supone la atenta escucha a la comunidad. Cuando Europa se desbarataba ante tanta invasión bárbara, se pensó en la necesidad de disponer de juristas y decretistas, y se miró a la universidad de Bolonia que, sin duda, puso todo el empeño en satisfacer esa necesidad social. Dicha inquietud también nació entre la corporación de maestros y estudiantes boloñeses. En ningún caso fue un encargo, sino un problema compartido. Pero dicho empeño no resquebrajó la misión de la universidad sino que la reforzó, pues si se formaban profesionales era desde la formación de la persona en tanto que persona. Dicho de otra manera, no se confundió la misión pública de la universidad con que esta fuera el nido en el que se cría el alto cargo público; ciertamente, son cosas diferentes.

El profesional, a ojos de la concepción mixta, no se desentiende de la verdad, ni del bien, ni de la belleza, porque en su quehacer diario trata de acercarse a todo ello. Se trata de un profesional con actitud propositiva. Un profesional que busca la excelencia y se desentiende de la eficacia y la eficiencia podría no tener argumentos reales sobre los que plasmar dicha excelencia. Por el contrario, aquel profesional que ansíe la eficiencia y la eficacia de sus acciones y que se despreocupe de la excelencia humana bien podría convertirse en un mero terminal de la cadena de producción<sup>55</sup>. Desde este punto de vista,

---

<sup>54</sup> Nos acogemos en este sentido a la idea de cultura de Ortega y Gasset que tantas veces aparece en sus escritos, entre los que destaca: Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe.

<sup>55</sup> La idea de terminal en la cadena de producción aparece en: Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol I. *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.

un universitario es aquel que no sólo debe saber a que profesión se quiere dedicar, sino que también debe cuestionarse el tipo de profesional quiere llegar a ser<sup>56</sup>. La formación universitaria debe ser entendida como la formación en la “visión”, en aquel carácter que un profesional debe imprimir en su tarea diaria. Dicho de otra manera, la formación del profesional con altura ética supone el aprendizaje de unas técnicas más o menos específicas, del momento de uso de dichas técnicas y, por último, de la excelencia que conlleva su práctica, de los bienes que de ella se obtienen<sup>57</sup>. Los dos primeros aprendizajes no tienen sentido completo sin el tercero.

Dicha concepción de la educación universitaria exige ser repensada en lenguaje contemporáneo, y consideramos que la crítica comunitarista puede complementar y profundizar en lo todo dicho hasta el momento, como veremos en el tercer bloque.

### ***3.3.2. La universalidad en la universidad***

La universalidad es otro de los vectores que ha estado presente en las tres épocas de la universidad, que le han dado sentido y consideramos que está llamado a ser uno de los principales fundamentos de la universidad del siglo XXI. Para la concepción progresista, la pretensión contemporánea de la universalidad ya no es acaparar el todo. Parece haberse apagado el reto que cualquier *studium* de la época medieval tenía por delante, a saber, llegar a ser un *studium generale*, o lo que es lo mismo, una universidad válida para cualquier nación<sup>58</sup> que en ella se quisiera albergar. Con esto no se niega que exista un conocimiento universal que necesita ser indagado y transmitido, independientemente de la institución universitaria en la que uno se encuentre. Tampoco se niega que los problemas que acucian en un lugar concreto sean radicalmente diferentes a los que puedan sobrevenir en otro lugar. Se defiende, siguiendo el principio de eficiencia, que cada institución universitaria se ve envuelta en una realidad concreta y, hasta cierto punto, irrepetible. La universalidad de la idea de universidad, desde una visión progresista, abarca la realidad más próxima. Desde una visión clásica o humanista, en cambio, cualquier movimiento con tintes endogámicos atenta peligrosamente contra la idea de universidad, entre otras cosas porque los oficios separan a los hombres mientras que la cultura los mantiene unidos.

---

<sup>56</sup> Esta interesante reflexión aparece profundamente trabajada en: Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos

<sup>57</sup> MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

<sup>58</sup> Nos referimos a nación como al conjunto de estudiantes que provenían de una región concreta y acudían a universidades de otros países, no siempre cercanos.

Ubicados en la universidad de la eficiencia, parece lógica la consideración de universalidad aquí presentada. A día de hoy, qué sentido tiene perderse en el antiguo sentido de universalidad, si la realidad, tanto económica como política y social, demanda soluciones concretas y particulares. Los grandes temas humanísticos o científicos pasan a ser un conjunto de saberes sobre los que el estudiante debe estar informado, y las habilidades o competencias profesionales que el entorno profesional más próximo reclama son el conjunto de conocimientos que el estudiante debe adquirir. Ahora bien, sobre cuál es el entorno más próximo de una institución universitaria surgen serias dudas, más cuando el hecho social moderno se mueve entre la unificación de Estados, el reconocimiento de nacionalismos y la movilidad internacional. En cualquier caso, la universalidad de la idea de universidad ya no es el todo, el conocimiento y la formación humanística, entre otras cosas porque este tipo de formación no responde a una universidad que pretende ser eficiente. La universalidad debe ir supeditada pues a la eficacia, y la universidad debe priorizar entre lo que merece ser objeto del hecho universitario y lo que no lo es tanto. Sobra decir que lo que para una corporación de maestros y estudiantes puede tener extremada importancia, para otra puede ser un asunto tangencial.

La concepción clásica o humanista, por su parte, también defiende una postura concreta sobre la universalidad de la universidad. Según esta perspectiva, la universidad aspira al conocimiento universal, a la reflexión de todo lo cognoscible. Pero ¿cuáles son estos saberes que permiten conseguir tal fin? No es fácil discernir, siguiendo a Ortega y Gasset, entre los conocimientos vivos, que no novedosos, que representan el nivel superior del tiempo, y los conocimientos arcaicos que han perecido con el paso de la historia<sup>59</sup>. La universidad clásica o humanista fundamenta la universalidad del conocimiento en el *Trivium* y el *Quadrivium*, es decir, en los saberes lingüísticos o sermocinales, que representan la expresión de la persona en tanto que animal racional, y los saberes matemáticos, que son la clave para captar y comprender la realidad<sup>60</sup>. Obviamente, ya no tiene sentido recuperar las Artes Liberales tal y como las trabajaron las primeras universidades. No obstante, sí que se puede mantener el espíritu de esa formación cultural y humanística independientemente de la profesión a la los estudiantes dediquen su vida o una parte de ella, dado el nomadismo al que podrían enfrentarse a lo largo de su carrera. Sobra decir la cantidad de defensores de

---

<sup>59</sup> Ortega y Gasset, J. (1938). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Austral.

<sup>60</sup> Se trata de la organización platónica de la realidad que heredó la Edad Media.

esta perspectiva que han mostrado su preocupación ante la galopante especialización profesional que caracteriza a la universidad contemporánea<sup>61</sup>.

Respecto a la universalidad también nos encontramos con una concepción que se sitúa en medio de los dos extremos ahora presentados. Por un lado, la idea de universidad es sinónimo de universalidad, y las instituciones universitarias son los bastiones que salvaguardan dicho principio. La búsqueda de la verdad, que resulta absolutamente universal, es tarea de toda corporación de maestros y estudiantes, independientemente del camino que se trace para alcanzarla y de la discusión sobre la concepción misma de la verdad; más cuando nos encontramos en tiempos de declive de las grandes ideas en los que acucia la necesidad de recurrir a lo dicho y, en último término, de repensarlo en el tiempo y espacio en los que se está viviendo, ¿quién lo hará si no la universidad? Pero no solo eso, la actividad universitaria también es propositiva, no debe limitarse a lo dicho, como muchas veces sucede, sino que debe situarse ante lo nuevo<sup>62</sup> y debe poner conflictos en escena.

Por otro lado, la universidad, como institución repartida por todos los rincones del mundo desarrollado, concreta su universalidad en cada lugar y en cada tiempo. En cada contexto acontecen experiencias determinadas, problemas autóctonos que necesitan escuchar la voz de la universidad. Se hace raro encontrar un documento oficial sobre universidades en el que no se haga referencia al rol de motor que dicha institución debe ejercer para con la comunidad. El peligro en el que cae la concepción progresista es que la excesiva escucha a la realidad inmediata acabe con las aspiraciones de universalidad.

La universalidad, pues, es un rasgo propio de la universidad que no debería ser banalizado por su aparente arcaísmo, sino que debería ser recuperado en tiempos de incertidumbre, que es como algunos autores definen nuestra época<sup>63</sup>. Al mismo tiempo, el modo de alcanzar la universalidad puede ser la realidad y, si se quiere, la más próxima, siempre y cuando, insistimos, el objetivo sea ponerla a prueba y al descubierto (*Alêtheia*). Salta a la vista la complejidad de situarse en el punto de medio, más si tuviéramos en cuenta las particularidades de cada institución universitaria. Resulta relativamente fácil caer tanto en la pedantería académica, que poco quiere saber de las cuestiones concretas y particulares, como en el pragmatismo más radical que no aspira más que a aportar soluciones con fecha de caducidad.

---

<sup>61</sup> Destacamos: Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. Llovet, J. (2011). *Adèu universitat. L'eclipsi de les Humanitats*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.

<sup>62</sup> Esta reflexión está ampliamente trabajada en: LLano, A. (2003). *La universidad ante lo nuevo*. Pamplona: EUNSA.

<sup>63</sup> Galbraith, J.K. (1982). *La era de la incertidumbre*. Madrid: Plaza y Janés

### 3.3.3. La gremialidad en la universidad

La gremialidad es otro de los principios rectores de la idea de universidad, y también puede ser concebida de diversas maneras. Para la concepción progresista la universidad debe seguir siendo, como defiende el discurso clásico o humanista, una institución gremial en tanto que tiene unos derechos adquiridos y unos deberes asumidos. La actividad académica no es posible de otra manera. La diferencia, sin embargo, radica en el rumbo que se le da a dicha gremialidad, en su quehacer y en la dirección que se le imprime. Mientras que para una visión clásica de la universidad la gremialidad era condición *sine qua non* para cumplir con el objetivo de buscar la verdad, para la universidad progresista la gremialidad es el requisito para atender a las realidades concretas y, en el mejor de los casos, inscribir en ellos algo de verdad. En otras palabras, el quehacer gremial académico, para la universidad progresista, ya no va tanto en busca de la verdad, sino que persigue hacerse con el dominio de un espacio objetivo concreto para categorizarlo y atribuirle así su verdad. Cuando, por ejemplo, el objetivo de una institución universitaria concreta es atender las demandas de su entorno empresarial más cercano porque así se ha acordado, la gremialidad se verá directamente afectada. Los actores cambian y el guión a representar también. La cuestión no es baladí, pues determina quiénes deben llevar las riendas de la universidad. La universidad centrada en la eficiencia asume un cambio de configuración en lo que a gremialidad se refiere. Las respuestas eficaces, que no las mejores, no tienen porqué pasar por la interdisciplinariedad y, según como se mire, ni tan siquiera por el terreno de las humanidades. Los gremios académicos pueden cerrar filas en torno a su disciplina, o incluso a diferentes temas de una misma disciplina.

La concepción clásica o humanista defiende, por su parte, una absoluta autonomía en el quehacer académico. No se puede servir a la verdad cuando uno se encuentra atado a intereses, especialmente si éstos son ajenos a la universidad. Ya vimos que la necesidad de vivir como un gremio fue una de las causas de creación de las primeras universidades<sup>64</sup>. La necesidad de ser considerados como una “casta” que necesita disfrutar de sus privilegios, porque son personas dedicadas a una nueva profesión, la de intelectual, fue la gran demanda de los primeros *magister et alumni*. No hay consideración ni reconocimiento posible si no hay un respeto por la autonomía, sin que ello signifique en modo alguno independencia en el quehacer. La autonomía que se defiende es la que garantiza la libertad y soledad de la que habla Humboldt para trazar el camino de la búsqueda de la verdad, no

---

<sup>64</sup> Cortina, A. (2003). *op.cit.*

la que permite decidir entre buscar la verdad o dedicarse a otros asuntos. La manera más pertinente para trabajar con dicha autonomía porque, según los defensores de la universidad clásica, se encuentra a salvo de peligro, es la constitución *ex consuetudine* de la universidad. Sólo se puede trabajar en libertad cuando los asuntos universitarios nacen y se pactan entre maestros y estudiantes o, dicho de otro modo, cuando los protagonistas del hecho universitario deciden cómo buscar la verdad.

El principio rector de la gremialidad de la idea de universidad también ha cometido excesos por uno y otro lado, y así lo contempla la concepción mixta. La universidad, en tanto que actividad puramente humana, necesita libertad de acción, y a esto se le ha llamado extensamente “libertad académica”. Sin libertad no hay actividad académica válida. La universidad necesita su manera de hacer las cosas, su tiempo propio, por eso demanda que su actividad sea respetada. Esta es, sin duda, la gran aportación de la universidad clásica o humanista, pero es una aportación no exenta de peligros que la historia de la universidad se encarga de recordar. En no pocas ocasiones, la libertad académica ha sido malinterpretada, llegándose a confundir con independencia. Libertad académica no es disponer de carta blanca para decidir el objetivo que se debe perseguir. Libertad académica no es decidir sobre la misión universitaria, que es la búsqueda de la verdad<sup>65</sup>, sino escoger la mejor manera de alcanzarla. Pero no sólo eso, hay un tipo de búsqueda de la verdad que aísla del mundanal ruido y, por lo tanto, pierde el ritmo que la realidad marca. Sirva de ejemplo el caso de Benito Jerónimo Feijoo, que acusó a la escolástica de la infertilidad de las disputas en las que supuestamente se buscaba la verdad pero en las que nadie cambiaba su opinión.<sup>66</sup>

La universidad también tiene un tiempo para la comunidad, y ésta es la gran aportación de la universidad progresista. La gremialidad de la universidad se convierte en un terreno al que acceden nuevos interlocutores válidos, sean o no del ámbito académico. A día de hoy, encontramos diferentes modelos de gremialidad universitaria según sea el objetivo que se persiga. Se puede decir que, gracias al concepto de gremialidad progresista, la universidad abre sus puertas y ya no es la exclusiva comunidad de académicos, ni la institución que tiene el monopolio del saber, ni tan siquiera, la organización que tiene la potestad de expedir títulos de estudios superiores<sup>67</sup>. El peligro está en que la universidad se

---

<sup>65</sup> Sobre este aspecto nos dedicaremos detenidamente en el siguiente bloque de nuestro trabajo donde nos detenemos en las filosofías de la universidad más influyentes y, por lo tanto, en las diferentes maneras de interpretar eso que se suele llamar la búsqueda de la verdad.

<sup>66</sup> Fernandez-Carvajal, R. (1994). *op.cit.*

<sup>67</sup> A día de hoy ya existen multinacionales norteamericanas que han creado, bajo el nombre de universidades, sus propios centros de estudios para sus futuros empleados.

convierta en una empresa de servicios o, según cómo se mire, en un holograma inmaterial que es atravesado por un flujo neoliberal y otro burocrático.

La universidad, que está implicada en la comunidad, no debe renunciar a su radical misión: ésta es la máxima del paradigma que se sitúa entre la excelencia y la eficiencia. Nos encontramos en una época en la que las instituciones universitarias deben rendir cuentas de su trabajo, y este hecho puede acelerar el desmembramiento de la actividad universitaria, en tanto que encontremos entre profesores y estudiantes con el objetivo de buscar la verdad.

### *3.3.4. La vida universitaria*

Muy ligado al rasgo de la gremialidad está el de la vida universitaria. Desde una posición progresista, ya no se trata de hacer del estudiante un universitario sino un profesional y a ser posible altamente especializado. El espacio que pudiera ocupar la vida universitaria debería ir perdiendo terreno en pro de la vida pre-profesional, si es que puede llamarse así. Ya no se trata de llevar una vida en *contubernium* entre maestros y estudiantes, pues hace siglos que se extinguió, sino de reducir aquel tiempo y espacio que la universidad clásica ha dedicado a los hábitos. La universidad eficaz piensa más en una vida universitaria que prepare a las nuevas generaciones de profesionales para el hecho laboral, y esta vida incluye desde la habilidad para presentar un curriculum vitae hasta aquellas más específicas de la profesión.

Esta manera de pensar en la vida universitaria incluye lógicamente una organización académica que la potencie, que se acomode a su objetivo. Un programa académico que encadene materias que van de lo general a lo particular, cada una con su guión y con su tramoya, parece ser una buena manera, ofrecer un conjunto de retazos con los que el propio estudiante elabore su traje profesional. En cualquier caso, se retiran al ámbito de la libre elección aquellos contenidos que el estudiante puede considerar oportunos para ser incorporados a su bagaje cultural. Parafraseando a Richard Sennet, y cambiando la palabra sociedad por universidad: “¿cómo puede un ser humano desarrollar el relato de su identidad e historia personal en una universidad hecha de episodios y fragmentos?”<sup>68</sup> Como la formación del carácter no es misión de la universidad eficiente, a no ser que la realidad demuestre que es necesario dedicarse a ello, no hay necesidad de responder a dicha cuestión desde esta concepción.

---

<sup>68</sup> Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama (p. 25).

Para la universidad clásica o humanista estamos ante un principio rector que es condición *sine qua non* de la existencia de cualquier institución universitaria. No hay universidad posible si en ella no hay vida universitaria en el más amplio sentido del término: “*el estudiante se educa mediante el proceso de vivir y cenar con sus maestros, escucharlos, participar en sus juntas, observarlos y, ocasionalmente, ayudarlos*”<sup>69</sup>. Nos encontramos pues ante una concepción que exalta la vida universitaria y que hace de ella una bandera. La universidad es una comunidad que se mantiene unida por unas reglas, hábitos y costumbres. Ser universitario no es sólo apropiarse de unos saberes, sino demostrar también haber adquirido unos hábitos que facilitan dicha apropiación. Se podría decir que ser universitario no es un derecho que se adquiere por el simple hecho de pertenecer a una corporación de maestros y estudiantes, sino que se conquista día a día. Lógicamente, este tipo de formación, que en ocasiones se ha llamado *ethos* universitario, se consigue gracias a una repetición sistemática de prácticas cotidianas que tienen que ver con la libertad, la autodisciplina, etc., sobre las cuales enraizar hábitos personales.

Como ya vimos en el primer apartado, la vida universitaria germinó en los colegios universitarios porque allí se practicaba la auténtica convivencia entre maestros y estudiantes. No se concebía una universidad que no estuviera vinculada a uno o varios colegios donde los estudiantes no sólo residían, sino que hacían vida universitaria. El modelo de universidad inglés, y en parte el norteamericano<sup>70</sup>, siguen apostando por la existencia de colegios donde sus estudiantes vivan la universidad. Si esta opción universitaria es compatible con la vida contemporánea, y sobre todo si es una opción asequible para cualquier condición social, es un tema que trataremos más adelante. Lo interesante en este caso es recuperar la condición de vida universitaria para entender la propia idea de universidad y, sobre todo, la importancia que se le da desde la universidad clásica o humanista<sup>71</sup>.

Tal y como está organizada la vida hoy no es factible llevar una vida universitaria a la antigua usanza. En ningún caso se reconocería su semejanza con la vida nobiliaria de antaño, y mucho menos se le otorgaría un prestigio social considerable. Pero esta vida universitaria cargada de privilegios que defiende la concepción clásica o humanista tiene un sentido positivo nada desdeñable. Hay argumentos sólidos para pensar que la vida

<sup>69</sup> Cita que aparece en: Burrage, M. (1996). De la educación práctica a la educación profesional académica: pautas de conflicto y adaptación en Inglaterra, Francia y Estados Unidos, en: Rothblatt, S. y Wittrock, B. (1996). *op.cit.*, p. 171.

<sup>70</sup> Nos referimos, en el caso de Inglaterra a las Universidades de Oxford y Cambridge; y en el caso de EEUU a universidades como Harvard, Yale, Princeton, etc.

<sup>71</sup> Sobre la importancia de la vida universitaria y su imprescindible recuperación hoy destacamos los trabajos: Perez-Diaz, V. (2010). *op.cit.*

universitaria aquí señalada es condición *sine qua non* de la idea de universidad. Si es verdad que la universidad es una comunidad unida por un objetivo común, también es verdad que está unida por unos hábitos y reglas propias de la actividad universitaria. No es válida cualquier forma de vida universitaria, ésta debe mantener un sentido, como el del caminar de un peregrino que se transforma por las cosas que le suceden<sup>72</sup>. El estudiante universitario ha de sentir, gracias a su paso por la universidad, algo así como una revolución existencial. Se trata de una idea heredera del principio pedagógico jesuítico según el cual la educación es una disciplina exterior que transforma lo interior.

Gracias a la concepción progresista, la vida universitaria amplía sus límites, sale de la academia y entra en el terreno profesional y social. Resulta positivo ahorrarse el gran salto que el estudiante debe dar cuando finaliza la universidad y comienza su vida profesional. Quedan pocas dudas al respecto pues, salvo honrosas excepciones, el hecho universitario y el profesional aún están en diferente longitud de onda. No obstante, el peligro está en que aquellas actividades propias de la vida universitaria que forman en hábitos y que permiten saborear el bien de la idea de universidad queden en terreno de nadie. Hay hábitos que son propios de la vida universitaria, que se gestan en la realidad radical de la universidad, es decir, en el encuentro entre profesores y estudiantes. ¿Cómo encaja esta explicación con la realidad en la que ahora nos encontramos de reducción drástica de encuentros entre los que enseñan y los que aprenden? Recordemos que la intención pedagógica de las nuevas propuestas de formación universitaria centran sus atenciones en el trabajo personal del estudiante.

Así pues, es lógico y hasta cierto punto bueno que el estudiante deguste la vida profesional antes de pertenecer a ella, por ejemplo mediante prácticas, siempre y cuando no se abandone lo que a la universidad le toca hacer con el estudiante en tanto que persona.

---

<sup>72</sup> Sobre esta interpretación de la cuestión pedagógica y formativa es interesante el trabajo: García, J. (2014). *Caminar. Experiencias y prácticas formativas*. Barcelona: Editorial UOC. En él se recogen experiencias tan relevantes como las de Jean-Jacques Rousseau, Alexander Von Humboldt, Charles Baudelaire y Friedrich Nietzsche.

### 3.4. A modo de conclusión: certezas e incertidumbres

Tras todo lo dicho, se pueden extraer algunas conclusiones que son de utilidad para alcanzar el objetivo de nuestro trabajo. Antes de presentarlas vale la pena señalar una cuestión que condiciona a todas ellas. La historia de la universidad no puede ser concebida como el relato de una institución, o el conocimiento detallado de una realidad que existe desde antaño. De lo que se trata más bien es del seguimiento e interpretación de una serie de acontecimientos sucedidos durante siglos. Los datos de los que disponemos, especialmente sobre las primeras universidades, vienen a ser como piezas de un puzzle que encajan según sean las deducciones y apreciaciones que se hagan. La historia de la universidad no se explica igual en un momento que en otro, en una realidad que en otra, incluso ante unas mismas contingencias suelen surgir diversas exposiciones e interpretaciones. Ahora bien, eso no quita que se puedan recuperar una serie de aspectos en los que, de una manera o de otra, se ponen de acuerdo los grandes tratados de la historia de la universidad<sup>73</sup>. Estos aspectos son los que nos conducen a las siguientes conclusiones.

La primera conclusión es que la universidad es la concreción de una historia previa. La universidad, como tantas otras realidades, también tiene su prehistoria. Es importante señalar esto para no caer en el error, como de hecho suele suceder, de hablar de la universidad como de una institución que apareció de la nada, o por casualidad, en la Alta Edad Media. Dicha prehistoria hace referencia a una actividad humana por excelencia, que viene realizándose desde tiempos inmemoriales, y que es la búsqueda del conocimiento y el descubrimiento de la realidad. La universidad aparece cuando esta actividad se institucionaliza, reconoce, ordena y legaliza en un sentido u otro. Dicho de otra manera, la universidad aparece cuando se conforman comunidades de maestros y estudiantes que son reconocidas en tanto que se dedican a la tarea de conocer y descubrir.

La segunda conclusión es que la universidad no puede funcionar sin el concurso de la comunidad social y política en la que se encuentra y, sobre todo, que esta relación entre universidad y entorno social ha traído buenos resultados pero no ha estado exenta de dificultades y contratiempos. El diálogo entre la universidad y la comunidad que la acoge y promueve no siempre ha sido fructífero porque han surgido muchos conflictos de intereses. La variedad de estos conflictos es considerable, pero todos ellos se enraízan en

---

<sup>73</sup> Agudé, S. (Ed.).(1994). *op.cit.*; Bayen, M. (1978). *op.cit.*; Iyanza, A. (2000). *op.cit.*; Jiménez, A. (1971). *op.cit.*; Rábade, M.ª P. (1996). *op.cit.*; Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Eds.).(1996). *op.cit.*; Rüegg, W. (1994). *op.cit.*

una controversia que aún se alarga hasta nuestros días. La cuestión estriba en si la universidad debe estar al servicio de la comunidad social y política, de sus necesidades e intereses, o si debe orientarla y guiarla, indicarle sobre aquello que necesita y debería interesarle. La primera de las posiciones es la que representa la universidad progresista, mientras que la segunda es la que se defiende en la universidad clásica o humanista.

La tercera conclusión es que ambas concepciones de universidad son necesarias, por ello no resulta oportuno ubicarse en alguna de las dos posiciones mencionadas y desentenderse de la otra. La historia de la universidad demuestra que si ésta se pone única y exclusivamente al servicio de la comunidad social y política, cae en una especie de servilismo y apocamiento. Además, y no menos importante, reducida a esa función, la universidad no acaba de demostrar toda su potencialidad, pues su labor no se agota en los intereses y demandas de la comunidad. La misma historia de la universidad también se ha encargado de demostrar que cuando esta se ha colocado de espaldas a la comunidad, o ha hecho oídos sordos a sus demandas e indicaciones, ha caído en una especie de ostracismo y ha sufrido la experiencia del anquilosamiento. La torre de marfil, como muchas veces se ha llamado a la universidad, refleja lo que aquí se está diciendo. Ambas concepciones no sólo no son excluyentes o antagónicas, sino que se necesitan y retroalimentan. Eso no quita sin embargo que mantener el equilibrio entre ambas sea una cuestión ardua y complicada.

La cuarta conclusión es que las diferentes concepciones, también la que hemos llamado mixta que es en la que nosotros nos situamos, interpretan de forma diversa los vectores que conforman la idea de universidad, como son la formación, la universalidad, la gremialidad y la vida universitaria. Se ha podido ver que las diferentes maneras de concebir cada uno de ellos, o todos juntos, hablan de una concepción u otra. Estos cuatro vectores nos han sido de utilidad porque son aspectos en los centran sus reflexiones algunos de los más reconocidos filósofos del hecho universitario; porque son interpelados desde la discusión liberal y comunitarista; y porque en ellos se centra el debate contemporáneo sobre la universidad.

La quinta y última conclusión es insistir en la importancia que tiene el hecho de escudriñar en la historia de la universidad. Dicho ejercicio no sirve únicamente para estar informado, sino para estar preparado. En la tradición de la universidad hay hechos, situaciones, vivencias, explicaciones, etc., que nos ayudan a completar el conocimiento de dicha institución, y sobre todo, hallamos sugerencias sobre lo que nutre y da brío a la idea de universidad, así como advertencias sobre qué la convierte en una realidad exangüe.

## 4. BLOQUE II: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

### 4.1. Introducción

El segundo bloque de nuestro trabajo vamos a dedicarlo a lo que hemos llamado: filosofía de la educación universitaria<sup>74</sup>. Después de haber trabajado los antecedentes de la universidad, su devenir histórico hasta el siglo XIX, las diferentes formas cómo se ha institucionalizado, y las diferentes interpretaciones que han ocasionado sus principios rectores, consideramos necesario indagar qué se ha dicho desde un punto de vista filosófico sobre la educación universitaria. La filosofía de la educación universitaria nos permitirá alcanzar el doble objetivo de nuestro trabajo, a saber: elaborar una crítica filosófica comunitarista a la educación universitaria de nuestros días y, a partir de ella, ofrecer una prospectiva sobre el asunto. Consideramos que dicha crítica filosófica no debe limitarse a un análisis o apreciación del liberalismo, que de hecho es como se origina la crítica comunitarista, sino que también debe incorporar las ideas y postulados que se han realizado sobre filosofía de la educación universitaria y, que bien por acción u omisión, o de una manera o de otra, nos han conducido a la situación actual.

Ahora partimos de la modernidad<sup>75</sup>. Antes del siglo XIX, también existen interesantes reflexiones que podrían considerarse parte de la filosofía de la educación universitaria, pero es a partir de esta época cuando aparecen y maduran las aportaciones que han tenido mayor influencia al respecto y, sobre todo, que son el fundamento de la universidad contemporánea.

Ahora bien, ¿de qué naturaleza, misión o funciones de la universidad estamos hablando?, ¿están claramente definidos y ampliamente consensuados? Tal y como dejó entrever Kant<sup>76</sup> en uno de sus escritos dedicados a la filosofía de la religión, el conflicto no es algo circunstancial de la universidad, no es una contingencia que puede suceder o no, sino que es, precisamente, su sabia, su elixir vital, una cualidad de su naturaleza. La universidad es, *per se*, una realidad en tensión permanente y se mantiene viva cuando conserva dicha tensión. La universidad no puede vivir en paz. Dicho de otra manera, la

---

<sup>74</sup> En la gran mayoría de libros y artículos que se citan en este bloque, cuando se refieren a la filosofía de la educación universitaria se habla de idea de universidad, misión de la universidad, sentido de la universidad, o cuestiones por el estilo. A partir de ahora, y por una cuestión de claridad expositiva, utilizaremos filosofía de la educación universitaria de manera general, aunque eso no signifique que en determinadas ocasiones podamos utilizar algunas de las denominaciones anteriormente mencionadas u otras que sean relevantes para facilitar una mayor comprensión de nuestro trabajo.

<sup>75</sup> Nos referimos a la modernidad de la universidad, época que todos los estudiosos en el tema sitúan en el siglo XIX, especialmente con la propuesta universitaria de Wilhelm von Humboldt.

<sup>76</sup> Kant, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.

universidad es una realidad que está sometida a fuerzas opuestas que la atraen y este hecho la obliga a vivir en un estado de constante tirantez, rigidez y presión que, justamente, es lo que la permite respirar. Esta naturaleza es propia de las diferentes caras de la poliédrica realidad universitaria.

La tensión que atinadamente vislumbró Kant representa la tirantez entre dos cabos que indefectiblemente deben mantenerse unidos, cabos que son lo que la universidad es y lo que se espera que sea. Lo que la universidad es representa lo concreto, lo determinado, lo que de ella y con ella se hace en todas y cada una de las instituciones universitarias. Se trata, por ejemplo y desde su dimensión formativa, de aquello que acontece en sus aulas, salas de estudio, laboratorios, bibliotecas, centros de prácticas, despachos de profesores, etc., aquello que se puede sentir, palpar, vivir. Siguiendo con el ejemplo, lo que la educación universitaria es incluye situaciones y hechos tan diversos como la preparación de un plan de estudios, la implementación de una nueva metodología pedagógica, o la búsqueda de aquellas palabras que se le deben decir a aquel estudiante que reclama atención, o las que se quieren decir a aquel otro al que se le ha de advertir sobre algo. Lo que de la universidad se espera representa aquella voz que informa de lo que la universidad es, que le anuncia y revela qué debería suceder, que se pronuncia ante sus porqués y sus cómo. Se trata de un discurso que, de una manera explícita, o subrepticamente, trata de orquestar los diferentes acontecimientos que en la universidad suceden, por ejemplo, que guía el diseño de un plan académico, que orienta a los profesores que se empeñan en mejorar sus asignaturas, y que aconsejan a los profesores que quieren transmitir algo a sus estudiantes. Lo que la universidad es no deja de ser la concreción, más o menos lograda, de lo que de ésta se espera, la manera, más o menos adecuada, de poner por obra su mensaje. Sin embargo, el día a día de las universidades demuestra que, por diversos motivos, ambos extremos no siempre se entienden, incluso en determinados momentos pueden llegar a contradecirse, pero como venimos diciendo, ese es precisamente el *modus vivendi* de la universidad, el de no vivir en calma.

Lo que de la universidad se espera, las ideas que de ella se tengan, adquiere una relevancia considerable, pues lo que la universidad es, en último término, pende de aquellas ideas, las necesita bien para confirmarlas, alterarlas o negarlas. ¿Qué es lo que realmente se espera de la universidad? Este bloque de nuestro trabajo se centra, precisamente, en esta cuestión, en la reflexión filosófica sobre la educación universitaria, aunque irremediamente harán acto de presencia otros aspectos de la universidad que de una manera o de otra están relacionados con la cuestión educativa.

Hemos dividido este bloque en tres apartados. En el primero de ellos, trataremos una serie de consideraciones previas que permiten esclarecer el sentido que se le va a dar a las diversas explicaciones que incorporan los apartados posteriores. El segundo de los apartados se centra en aquellos pensadores que se han dedicado y escrito sobre la filosofía de la educación universitaria. Como es de imaginar, no son pocos los autores que se han dedicado a ello, por razones que explicaremos en las consideraciones previas, nos hemos centrado sólo en algunos. El primer punto de este apartado lo vamos a dedicar a la idea de la universidad moderna alemana, donde destaca la figura de Wilhelm von Humboldt, en tanto que máximo representante y precursor. El segundo punto lo dedicaremos al Cardenal John Henry Newman, y el tercero a José Ortega y Gasset. En el último apartado concluiremos con las aportaciones realizadas por los tres pensadores mencionados. No pretendemos elaborar únicamente un resumen de sus ideas y propuestas, sino también señalar las puertas abiertas que éstas dejan, y sonsacar las reflexiones a las que dichas ideas y propuestas han dado lugar y marcan el devenir de nuestras universidades.

## 4.2. Consideraciones previas: ideas de la universidad

Cuatro son las consideraciones previas sobre los apartados que vendrán a continuación.

La primera que queremos hacer tiene que ver con la selección de los tres autores anteriormente mencionados, Wilhelm von Humboldt, el Cardenal John Henry Newman y José Ortega y Gasset. La razón principal es que se trata de los tres autores que mayor incidencia han tenido en lo que se conoce como la universidad moderna, la base y el fundamento de la contemporánea. Sus escritos y propuestas han sido el acicate para otros pensadores modernos y contemporáneos que han aportado ideas reveladoras sobre el asunto<sup>77</sup>. Pero ellos son los tres autores que más han espoleado la reflexión filosófica sobre la idea de universidad.

La segunda consideración es que estamos ante tres filósofos y pensadores que no han dedicado toda su obra al tema que nos ocupa, ni tan siquiera una parte importante de ella. Wilhelm von Humboldt es mundialmente reconocido por sus trabajos en lingüística y arte, el Cardenal John Henry Newman por sus aportaciones a la teología, y José Ortega y Gasset por haberse dedicado a asuntos sociológicos, antropológicos y políticos. Nuestra intención no es dedicarnos a sus respectivos planteamientos filosóficos, tampoco realizar un análisis exhaustivo sobre sus planteamientos en torno a la idea de la universidad. Tanto lo uno como lo otro necesitaría un trabajo de investigación a parte. Nos vamos a centrar más bien en presentar sus originales e influyentes aportaciones respecto a la idea de universidad, aunque eso conlleve irremediablemente en algunos aspectos, hacer referencia a su pensamiento filosófico en general, y al escudriñamiento de su pensamiento universitario en particular.

La tercera consideración es que los tres autores vivieron en un tiempo y en un espacio determinado que condiciona las ideas y propuestas que cada uno de ellos defendió y realizó. Todos ellos participaron de un determinado imaginario social que, tal y como señala Charles Taylor<sup>78</sup>, representa cómo una comunidad de un número considerable de personas concibe su existencia, sus pensamientos, sentimientos, emociones, modos de

---

<sup>77</sup> Entre otros: Bonvecchio, C. (Ed.). (1991). *op. cit.*; Giner de los Ríos, F. (1902). *op. cit.*; Wyatt, J. (1990). *op. cit.*; Barlett, A. (1976). *op. cit.*; Clarck, B. (1894). Bok, D. (1986). *op. cit.*; Rosovsky, H. (1990). *op. cit.*; Pelikan, J. (1992). *op. cit.*; Thorens, J. (1996). *op. cit.* Bowen, W. & Shapiro, H. (1998). *op. cit.* Kerr, C. (2001). *op. cit.*; Scott, J. (2006). *op. cit.* Laredo, P. (2007). *op. cit.*; Perez-Díaz, V. (2010). *op. cit.*

<sup>78</sup> Taylor, Ch. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

relación, prácticas sociales, etc. Por esta razón, dedicaremos un espacio, aunque sea de una manera escueta, a sus vidas y a sus circunstancias.

La cuarta y última consideración es que sus aportaciones, de allí su importancia, han trascendido el tiempo y el espacio en el que fueron realizadas. La razón principal de dicha trascendencia es que todas y cada una de ellas se centran en el ideal y la autenticidad de la universidad, en aquello que le otorga legitimidad, en lo que la determina como algo soberbio, admirable y fascinante. Todas las aportaciones, cada una a su manera, representan la defensa de la versión original de la universidad, no en la acepción de primario o inicial, aunque algo de eso tiene, sino en la de insólito, asombroso y único. Hay quien podría pensar que el ideal de universidad presentado por dichos autores es propio de un idealismo platónico, que se trata de un conjunto de ideas inmateriales que ha sido construido en el vacío, o si se prefiere, sin tener en cuenta o desestimando cualquier circunstancia espaciotemporal. Como se ha dicho en la anterior consideración, ellos también vivieron en un lugar y un espacio determinado, y sus ideas brotaron y se engarzaron, gracias y precisamente, al acontecer histórico y universitario que a cada uno de ellos le tocó vivir. Por todo lo dicho, dichas aportaciones tienen poco que ver con una serie de proposiciones firmes y ciertas, o con un catálogo de principios innegables. No se trata de dogmas que dictaminan si aquí o allí las cosas se están haciendo bien o mal, o necesitan mejorar, tampoco de utopías, que aunque resultaran atractivas, no dejarían de ser algo ficticio o fantasioso. Menos aún se trata de una obstinación por volver a un pasado que muchas veces ha sido malinterpretado, y en no pocos aspectos desconocido<sup>79</sup>. Dichos ideales más bien permiten vislumbrar aquellos fundamentos esenciales mediante los cuales, por un lado, podemos identificar la universidad y, por otro lado, podemos diferenciarla de otras manifestaciones que pudieran confundirse con ella.

---

<sup>79</sup> Rüegg, W. (1992). (Ed.). *op.cit.*

### 4.3. Wilhelm von Humboldt y la idea de la universidad

#### 4.3.1. *La idea de la universidad alemana: aproximación a su génesis y configuración*

Existe un acuerdo generalizado a la hora de considerar que la universidad moderna nace en Alemania a principios del siglo XIX<sup>80</sup>; también a la hora de valorar que su expresión máxima es la fundación de la Universidad de Berlín en el año 1810, una universidad que resultó ser fuente de inspiración para el resto de universidades, tanto alemanas como internacionales. La idea de la universidad alemana, que todo sea dicho también es la idea alemana de la universidad, representa una de las más altas manifestaciones de la idea de la universidad: por un lado, significa su plena maduración y, por el otro, la instauración de una nueva manera de entender la universidad, su naturaleza, sus funciones y su misión. Se trata, por lo tanto, de una idea de la universidad que no sólo no se ha apagado, sino que, como se ha comentado en la introducción, resulta ser el fundamento de las reflexiones contemporáneas en torno a la filosofía de la universidad.

Ahora bien, lo que resulta más importante es que la instauración de la universidad alemana, también llamada moderna, responde a todo un ejercicio de especulación teórica y filosófica conjunta que no ha tenido equivalente en ningún otro contexto ni época. Esto es, justamente, lo que le imprime una fuerza inigualable, y lo que la ha convertido en un modelo a seguir. En dicho ejercicio participan los más importantes representantes de dos movimientos que se fraguan en Alemania: el idealismo filosófico, heredero de la filosofía kantiana, y el romanticismo literario. Respecto al movimiento filosófico nos referimos, principalmente, a Fichte, Schelling, Schleiermacher y Hegel, y respecto al segundo, a Schiller y Madame de Staël, entre otros. La reconocida literata, a través de su libro *Alemania*<sup>81</sup>, publicado en Francia en 1810 y que resultó ser un auténtico *best-seller* romántico, presenta a Alemania como un lugar bello en todas sus facetas, y sobre todo, como un todo unido. Para Staël Alemania es el país en el que la imaginación, estimulada por la naturaleza salvaje, se convierte en vida espiritual llena de energía. Alemania es la patria del estudio y del pensamiento, y ello influye en sus tradiciones, costumbres y diferentes formas del saber.

---

<sup>80</sup> Entre otros: VV.AA.(1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana; Oncina, F. (2008). (Ed.). *op.cit.*

<sup>81</sup> Staël, Madame de. (1991). *Alemania*. Madrid: Espasa Calpe.

La universidad, para Stäel, también forma parte de ese todo y debe cumplir con la función que le ha sido encomendada<sup>82</sup>.

La especulación teórica y filosófica sobre la idea de la universidad alemana cuenta con tres grupos de pensadores, a saber: los fundadores, los críticos y los reformadores<sup>83</sup>. Los fundadores son los que sitúan las bases de la idea de la universidad alemana y moderna. Los críticos son los que, casi sesenta años más tarde de la fundación de la Universidad de Berlín, o bien manifiestan su oposición a algunos de los postulados que los fundadores formularon, o bien señalan los abusos y defectos de aquella idea de universidad. Por último, los reformadores son los que, tras más de un siglo de la aparición de los primeros, tratan de remodelar la idea de la universidad recuperando sus aportaciones y teniendo en cuenta las críticas y advertencias de los segundos. Esta parte de nuestro trabajo se centra principalmente en las ideas de la universidad que aportaron los fundadores, pues son dichas ideas las que han trascendido en el tiempo y han servido de fundamento, tanto a los críticos como a los reformadores. Al final de este apartado presentaremos algunas de las ideas de estos dos últimos grupos de pensadores, ideas que tanto por su relevancia como por su cercanía en el tiempo respecto a la universidad actual, también deben ser tenidas en cuenta.

La reflexión filosófica sobre la idea de la universidad la prepara Schelling en el año 1803. Schelling, entonces profesor de la Universidad de Jena, imparte sus famosas *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*<sup>84</sup>, a través de las cuales vincula la esencia de la universidad con la unidad del saber. En el año 1807, Fichte, en consonancia con Schelling, aunque de una manera más rotunda y magistral, aboga por regenerar las fuerzas espirituales de un Estado que ha sido humillado, a través de sus famosos *Discursos a la Nación Alemana*<sup>85</sup>. Durante el otoño de ese mismo año, responde al encargo de Beyme, alto cargo del rey Friedrich Wilhem III, y escribe su *Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias*<sup>86</sup>. Al año siguiente, Schleiermacher replica al plan fichteano con sus *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán*<sup>87</sup>. En 1810, por encargo ministerial al igual que Fichte, Wilhelm von Humboldt publica el famoso e influyente escrito: *Sobre la organización interna y externa de las*

---

<sup>82</sup> Stäel, Madame de. (1820). *Des universités allemandes*. Œuvres Complètes. Vol. X. Paris: Treuttel, pp. 153-163.

<sup>83</sup> VV.AA. (1959) *op.cit.*

<sup>84</sup> Schelling, F.W. (1984). *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Madrid: Editorial Nacional; Bonvecchio, C. (1991). (Ed.) *op.cit.*; Leyte, A. (2008). De la universidad absoluta en Schelling a la universidad existencial en Heidegger: ¿Una continuidad?, en: Oncina, F. (Ed.) *op.cit.*, pp. 253-272.

<sup>85</sup> Bacin, S. (2008). Filosofía aplicada: la idea de Fichte para una nueva universidad, en: Oncina, F. (Ed.) *op.cit.*, 199-232.

<sup>86</sup> Fichte, J.G. (1959). Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión con una academia de ciencias, en: VV.AA. *op.cit.*, pp. 15-115.

<sup>87</sup> Bacin, S. (2008). *op.cit.*

*instituciones científicas en Berlín*<sup>88</sup>. En el mes de Octubre de ese mismo año, abre sus puertas la emblemática Universidad de Berlín, cuando él ya había abandonado su cargo cinco meses antes (Junio). Humboldt, reconocido como el fundador de la universidad moderna, representa la reunión de las ideas más relevantes de los fundadores y, sobre todo, la maduración de la idea de la universidad construida por todos ellos. Esta es la razón por la que vamos a detenernos en su persona y en su pensamiento, sin que ello signifique que nos desentendamos del resto de autores anteriormente mencionados y de otros que puedan aparecer. Más tarde dedicaremos un espacio a los críticos y reformadores de la idea de la universidad moderna.

#### 4.3.2. *Wilhelm von Humboldt: la persona y su realidad*

Wilhelm von Humboldt, prestigioso intelectual y reformador de la cultura alemana, pero sobre todo, reconocido exponente del pensamiento europeo de su época, nace en 1767 en Postdam, una población cercana a la ciudad de Berlín. Pertenece a una familia acomodada, y tanto él como su hermano Alexander von Humboldt, influyente científico y explorador, reciben una refinada educación. Estudia jurisprudencia en la célebre universidad de Gotinga, donde también profundiza en las áreas de filosofía, historia y filología clásica. Como era típico en las familias acomodadas alemanas de la época, antes de terminar sus estudios universitarios realiza un viaje de formación (*Bildungsreise*). Visita la ciudad de París, y le impactan los acontecimientos ocasionados por la Revolución Francesa.

Humboldt se vincula con el movimiento de la Ilustración y se relaciona con la intelectualidad judía de Alemania, convirtiéndose en un defensor de las libertades de la persona frente al Estado. Así, en el año 1792 publica *Los límites de la acción del Estado*<sup>89</sup>, donde destaca la parte que dedica a la educación. En ella trata sobre los límites del Estado y la educación que éste debe proporcionar. Se trata de una primera presentación de sus ideas educativas. Cinco años más tarde se instala en París centrándose en sus estudios de filología. Durante este tiempo también visita España. Va al País Vasco (Vitoria) para estudiar el euskera, a Madrid, donde reside dos meses y se relaciona con la clase intelectual y artística, al sur, a la parte levantina y a Barcelona. Vuelve a su residencia alemana y en 1802 es nombrado embajador de Prusia en la Santa Sede. En Roma profundiza sus estudios en las culturas griega y romana clásicas. También desde allí contempla el desmembramiento

<sup>88</sup> Abellán, J. (2008). La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt, en: Oncina, F. (Ed.). *op.cit.*, pp. 273-296; Bonvecchio, C. (1991). *op. cit.*

<sup>89</sup> Humboldt, W. (2009). *Los límites de la acción del Estado*. Madrid: Tecnos.

del Sacro Imperio Romano Germánico y la ocupación de Berlín por parte de la Francia napoleónica.

El rey Friedrich Wilhem III promueve una serie de reformas civiles y militares para recuperar el esplendor de Prusia y contrarrestar los deseos de libertad que traía consigo la Revolución Francesa. En el año 1809, Humboldt es propuesto, por parte del entonces ministro Stein, como director de la Sección de Culto y Educación Pública. Sólo dura un año y medio en el cargo, pero es suficiente tiempo para que pueda elaborar una propuesta de un nuevo sistema educativo prusiano. Debido a problemas de entendimiento con el gobierno, y con los que apostaron por él, Humboldt presenta su dimisión en 1810. No abandona la política y en 1819 es nombrado Ministro de Asuntos Estatamentarios y forma parte de la Comisión Constitucional, pero ese mismo año es destituido del cargo por la incomodidad que provocan sus ideas y la poca aceptación que éstas reciben. A partir de entonces se dedica exclusivamente a la lingüística y al arte junto a su amigo y colaborador Karl Friedrich Schinkel. Wilhelm von Humboldt fallece en 1835 a los 67 años de edad.

Los dos principios del pensamiento humboldtiano que condicionaran fuertemente su idea y propuesta sobre la universidad son: 1). La defensa del ideal humanista. Es consecuencia de la influencia que recibe de Herder<sup>90</sup> y Schiller<sup>91</sup>, entre otros, y de la admiración que le provoca la cultura clásica griega que estudió profundamente durante su estancia en Roma. 2). El sistema educativo y el Estado deben ser una unidad indivisible, pero al mismo tiempo deben mantener una especial relación que, en último término, facilite que ambas realidades alcancen sus fines propios y determinados.

El ideal humanista aplicado a la educación y las ideas románticas sobre el futuro de Alemania pueden verse reflejados y concretados, aunque no siempre fielmente, en la idea y propuesta de universidad de Wilhelm von Humboldt.

#### ***4.3.3. La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt: el ensalzamiento de la educación científica y la libertad y soledad universitarias***

A tenor de lo dicho en el apartado anterior, la idea y propuesta de universidad humboldtiana tiene una doble intención: por un lado, la de que estuviese focalizada en la educación general del hombre; y por otro lado, que formase parte del Estado de la mejor manera posible, para que, tanto éste como la universidad, pudiesen alcanzar su esplendor y máximo desarrollo. Para conseguir esta doble intención, Humboldt plantea una reflexión y

---

<sup>90</sup> Herder, J.G. (2002). *Antropología e Historia*. Madrid: Editorial Complutense.

<sup>91</sup> Schiller, F. (2005). *Narraciones completas*. Barcelona: Alba Editorial.

propuesta sobre la universidad que incluye aspectos internos y externos. De allí que su influyente y conocida publicación lleve por título: *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas en Berlín*<sup>92</sup>,

Los aspectos internos de la idea de la universidad humboldtiana incluyen básicamente la educación y la investigación universitarias. Respecto a la educación, para Humboldt primero son las personas y luego vienen las profesiones. El peso que tiene la idea de *Bildung* en el pensamiento humboldtiano, en tanto que educación integral y armónica de todas las potencialidades humanas, resulta ser determinante. Dicha idea fundamenta el ideario educativo de la época de la que estamos hablando y trasciende a la contemporánea. Se trata de un concepto de corte clásico e idealista, y representa la noción de desarrollo íntegro y armónico de todas las capacidades y potencialidades humanas que se manifiestan de manera única e irreplicable en cada persona. En consecuencia, la Facultad de Filosofía está llamada a desarrollar una función nuclear dentro de la universidad moderna, idea ésta heredada de la filosofía educativa kantiana<sup>93</sup>. Los objetivos de la educación integral a la que se refiere Humboldt pueden resumirse en cuatro: 1). Desarrollar todas las fuerzas y energías humanas, no únicamente la razón; 2). Formar al hombre de un modo individual, con su propia personalidad; 3). Lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo, de tal manera que dé lugar a una forma bella; 4). Alcanzar una armonía entre el individuo y la comunidad<sup>94</sup>. Humboldt está ciertamente influenciado por la concepción del hombre según los ideales de la Antigüedad Clásica y su idea de *Paideia*<sup>95</sup>. Los griegos intentaron, a ojos de Humboldt, ser simplemente hombres, y en ellos se muestra el carácter original del ser humano en su grado máximo. La educación universitaria es, para nuestro autor, el desarrollo del ser humano en este sentido, y tanto para éste como para el idealismo alemán, ha sido la obsesión por la enseñanza profesional y técnica la que ha apagado dicho espíritu formativo: “*La mezcla indiscriminada de la educación humanista y de formación profesional no genera hombres integrales ni auténticos ciudadanos*”<sup>96</sup>. Podría decirse que la posterior denuncia de Nietzsche y Weber sobre el olvido del legado de la edad de oro de Goethe, el don milagroso concedido a los alemanes, va en la misma dirección<sup>97</sup>.

<sup>92</sup> Humboldt, W. (1959). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín, en: VV.AA. *op.cit.*, pp. 210-219; Abellán, J. (2009). *op.cit.*

<sup>93</sup> Oncina, F. (2008). La filosofía clásica alemana y su idea de universidad: ¿un anacronismo viviente?, en: Oncina, F. (Ed.). *op. cit.*, pp. 13-48.; Bonvecchio, C. (1991). *op.cit.*

<sup>94</sup> Abellán, J. (2008). *op.cit.*

<sup>95</sup> Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>96</sup> Abellán, J. (2009). *op.cit.*, p. 276.

<sup>97</sup> Bonvecchio, C. (1991). *op.cit.*; Pérez-Díaz, V. (2010). *op.cit.*

Para alcanzar tales objetivos, Humboldt no se centra sólo en la universidad, sino que plantea un sistema educativo con diferentes niveles y, lo más importante, con un sentido de unidad. La educación elemental, la primaria, está inspirada en las ideas del pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi<sup>98</sup>. El reconocido pedagogo austríaco no considera que la educación primaria deba centrarse en los contenidos de enseñanza y de aprendizaje, sino en la educación de las diferentes dimensiones de la persona. Se trata de construir una base general con una clara intención de preparación para la vida y también para el ejercicio futuro de cualquier profesión. El *Gymnasium* humanista es la continuación de la educación elemental y de la educación del hombre en cuanto tal, por lo tanto, tampoco considera la educación de tipo utilitarista o profesional. En este segundo nivel educativo, la intención reside en que el hombre demuestre la capacidad de actuar de forma libre, singular e independiente. Vale la pena señalar que una de las propuestas de Humboldt, que nosotros conocemos como pruebas de acceso a la universidad o selectividad, era evaluar dichas capacidades, y no tanto el conocimiento erudito, o libresco, que los estudiantes habían podido adquirir una vez finalizados los estudios del *Gymnasium*. Al final del este período es cuando comienza otro totalmente diferente, el de autoeducación libre. Dicho de otra manera, el *Gymnasium* no está concebido como la antesala de la universidad ni ésta última es un complemento de nivel superior de aquél. Lo que se enseña en la universidad no es un conocimiento cerrado y consagrado, sino abierto y en constante movimiento.

Para Humboldt, el conocimiento propio de la universidad es el saber filosófico, saber que completa y organiza el lingüístico y científico, saberes que rememoran a los clásicos *Trivium* y *Quadrivium* de la universidad medieval. Ahora bien, ¿de qué saber filosófico estamos hablando? ¿En qué se fundamenta este juego de palabras? El planteamiento humboldtiano, en este aspecto, está enormemente influenciado por el de Hegel. El saber filosófico está por encima de los diferentes saberes particulares, es su fundamento sistemático y metódico. Se trata de un saber que debe, por un lado, contrarrestar la imperante y peligrosa división del conocimiento, y por otro lado, reafirmar su esencia. El saber filosófico no es sólo la máxima expresión de las diferentes y diversas ciencias, sino que también y sobre todo es la expresión de la totalidad del conocimiento y de la profundidad de la condición humana. Cualquier objeto conocido, junto al proceso subjetivo, intelectual y espiritual que conlleva su propio conocimiento, deben fusionarse en una unidad cuyo vértice más elevado es la filosofía, el saber de los saberes. La filosofía, ciencia de las formas y relaciones del pensamiento, conduce al conocimiento de las diversas

---

<sup>98</sup> Pestalozzi, J.H. (1986). *Com Gertrudis educa als fills*. Barcelona: Eumo Editorial.

ciencias de la naturaleza y a sus diversas partes: mecánica, física, biología, etc., y al mismo tiempo, se resuelve en autoconocimiento y conocimiento de la filosofía de lo propiamente humano, que se expresa, según Hegel, en la antropología, psicología, derecho, estética, filosofía de la religión, e historia de la filosofía<sup>99</sup>. Humboldt propone así una visión panfilosófica de la universidad, hecho que permite concluir que la filosofía es la universidad misma.

Desde esta visión, en la universidad hay que enseñar filosofía y a filosofar. Lo primero sin lo segundo no es educación universitaria sino mera instrucción, o incluso adoctrinamiento; y lo segundo sin lo primero resulta absurdo, pues significa emprender un viaje hacia no se sabe dónde. Esta concepción de la filosofía en la universidad y para la educación universitaria, considera, por ejemplo, un error que la pedagogía se dedique, exclusiva o primordialmente, a estimular el pensamiento original de los estudiantes: El propio Hegel advierte que:

*“La presentación propia y original que la juventud se hace de los objetos esenciales es, por un lado, todavía por completo indigente y hueca, y por otro lado, y en su mayor parte, es opinión, extravío, indecisión, inexactitud, indeterminación”*.<sup>100</sup>

Este punto es compartido por Kant<sup>101</sup>, Schelling<sup>102</sup>, Fichte<sup>103</sup> y Schleiermacher<sup>104</sup>. La enseñanza de la filosofía en la universidad, así concebida, es doblemente válida. Por un lado, tiene un valor propedéutico, es decir, favorece el desarrollo integral de la persona, la prepara para adentrarse en cualquier ciencia específica. Por otro lado, tiene un valor epistémico, es decir, favorece el conocimiento conceptual y exhaustivo que conduce al descubrimiento verdadero de los diferentes aspectos de la realidad que tratan de escudriñar las ciencias aplicadas y positivas. Por todo lo dicho y como ya se ha comentado anteriormente, para Humboldt la Facultad de Filosofía debe ser el centro de la universidad, la que informa de una manera permanente y sistemática al resto de ciencias, es decir, de facultades. Este aspecto de la propuesta humboldtiana rompe con el esquema tradicional o medieval, donde el equivalente a la facultad de filosofía (la facultad de Artes Liberales) era la primera por la que se tenía que pasar, pero no el centro de todo.

<sup>99</sup>Hegel, G. W. F. (2011). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>100</sup> Sevilla, S. (2008). Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea desde su crisis actual, en: Oncina, F. (Ed.) *op.cit.*, p. 236.

<sup>101</sup> Kant, I. (1999). *op.cit.*

<sup>102</sup> Leyte A. (2008). *op.cit.*

<sup>103</sup> Fichte, J.G. (1959). *op.cit.*

<sup>104</sup> Schleiermacher, F. (1959). Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva, en: VV.AA., pp. 117-208. *op.cit.*

Humboldt considera que esta manera de concebir la filosofía no es sólo un sistema determinado de ideas cualesquiera, sino como un libre filosofar, es decir, que representa la apuesta por un tipo de ciencia que no se asemeja a ninguna otra. A esto, Humboldt lo llama ciencia pura: “*a lo que el hombre sólo puede encontrar y organizar a través de sí mismo y en sí mismo*”<sup>105</sup>. La ciencia pura, así entendida, es abierta, no está vinculado a fines externos. La universidad no es un mero centro de preparación de funcionarios o profesionales. El fin de la ciencia pura no está en su utilidad social ni en sus posibles aplicaciones, si así fuese estaríamos ante una ciencia que se opone a la educación individual humboldtiana, que no admite ningún proceso serio de reflexión. La ciencia pura, para Humboldt, está íntimamente relacionada con la *Bildung* del hombre, su proceso de desarrollo integral e individual. Ante dicha ciencia, “*el hombre se sitúa en posición de autoformación*”<sup>106</sup>. Visto así, el estudiante va encontrando el conocimiento científico y organizándolo desde sí mismo y por sí mismo, y es en este proceso donde reside su valor educativo: “*Sólo la ciencia que brota del interior y puede arraigar en él, transforma también el carácter*”<sup>107</sup>. La transformación de la persona es la meta de la ciencia pura humboldtiana, y no sus posibilidades de aplicación práctica. La universidad moderna, pues, es una institución dedicada al cultivo de este tipo de ciencia. Ya no se trata de una *universitas magistrorum et scholarium* como fueron las primeras universidades, sino de una *universitas scienciarum*, de una comunidad reunida en torno a los saberes científicos, hecho que redundará en la educación de la personalidad del estudiante. Para Humboldt, resulta fundamental el proceso de reflexión individual que conduce al sujeto a encontrar la verdad que esconde la realidad. Ésta última, para Humboldt, no es un sistema cerrado en sí mismo, algo divino, sino que es un producto de la experiencia personal e individual que va estrechamente ligado al proceso del autoconocimiento y al desarrollo de la personalidad.

El segundo de los aspectos internos de la idea de la universidad humboldtiana tiene que ver con la investigación, y se opone a lo que plantea Schleiermacher<sup>108</sup>, quien considera que la investigación es una tarea propia de las academias y no de las universidades. Este punto es importante para comprender la organización interna de la universidad humboldtiana que incluye tres aspectos fundamentales.

El primero tiene que ver con la “soledad y libertad” (*Einsamkeit und Freiheit*), famoso juego de palabras en la propuesta de Humboldt. Según él, la universidad no debe ofrecer planes de estudios cerrados y reglamentados, ni un conjunto de actividades pedagógicas

---

<sup>105</sup> Abellán, J. (2008). *op.cit.*, p. 283.

<sup>106</sup> Abellán, J. (2009). *op. cit.*, p. 284.

<sup>107</sup> Abellán, J. (2008). *op. cit.*, p. 284.

<sup>108</sup> Schleiermacher, F. (1959). *op.cit.*

fijadas. En la universidad, a diferencia de los niveles educativos previos a ella, el profesor no existe para el estudiante ni éste está a expensas de aquél, sino que ambos existen para la ciencia. La universidad debe respetar y potenciar que tanto estudiantes como profesores se dediquen en soledad y en total libertad a la ciencia pura, para formar así, especialmente los estudiantes, su propia personalidad. La libertad así entendida debe ser absoluta para aprender y enseñar.

Con el fin de alcanzar este objetivo Humboldt plantea el segundo aspecto de la organización interna de la universidad, la cooperación entre maestros y estudiantes.

*“Lo humano no puede desarrollarse más que en forma de cooperación...para que los frutos logrados por unos satisfagan a otros y todos puedan ver la fuerza general, originaria, que en el individuo sólo se refleja de un modo concreto o derivado”.*<sup>109</sup>

Ya no se trata, como en el modelo tradicional, de una relación de poder donde unos poseen el conocimiento y otros deben aprehenderlo. Para Humboldt, los unos y los otros se reúnen en torno al conocimiento para irlo descubriendo y descubriéndose a sí mismos.

El tercer aspecto y último de la organización interna de la universidad de Humboldt es la unidad de la investigación y la docencia, lo que influye tanto a profesores como a estudiantes. El descubrimiento paulatino de la realidad y su transmisión deben funcionar al unísono, trabajarse de una manera conjunta, y conjugarse en un mismo espacio. Por ello, prácticas típicamente universitarias como las clases magistrales deben reducirse, aunque conserven su valor propio. En cualquier caso, una lección magistral es, para Humboldt, la presentación de la investigación realizada, no algo encajonado en una asignatura concreta. Así vistas, las lecciones magistrales rompen con el estancamiento en el tiempo, se adaptan a los tiempos que corren y al carácter vivo de la ciencia. La educación universitaria, una vez más, no es transmisión de conocimientos ya elaborados sino un incesante descubrimiento de la ciencia.

Respecto a los aspectos externos, la idea de la universidad humboldtiana centra toda la atención en la relación que la universidad debe mantener con el Estado, para el beneficio de ambas instituciones y realidades. Sin embargo, es en el mismo grupo de los fundadores de la universidad moderna, y en relación a este aspecto, donde se produce una bifurcación de modelos: uno que se puede llamar liberal, y que está representado por Schleiermacher, y otro que se puede llamar estatista o autoritario, y que está representado por Fichte y Schelling entre otros. Para Schleiermacher<sup>110</sup>, que replica el plan fichteano, la universidad significa algo más que estar al servicio del proyecto de un Estado, por mucho

<sup>109</sup> Abellán, J. (2008). *op.cit.*, p. 286.

<sup>110</sup> Schleiermacher, F. (1959). *op.cit.*

que éste haya sido humillado. Humboldt se inclina a favor de las posiciones menos estatistas de Schleiermacher. Vale la pena señalar que esta discusión no está exenta de consecuencias, entre las que destaca la dimisión del propio Fichte como rector de la Universidad de Berlín, el año 1812, por su ataque a los privilegios de los estudiantes que amenazaban el cumplimiento de la misión de la universidad<sup>111</sup>. Años más tarde, autores como Schopenhauer<sup>112</sup> se unen a la crítica del modelo estatista, calificando de sofistas a sus defensores. Para él se trata de un modelo de universidad que se asemeja a una iglesia, un seminario al orden de un catecismo filosófico establecido.

Para Humboldt, el Estado debe garantizar la autonomía de la universidad y *“no debe exigir de la universidad nada que se refiera directamente a él, sino abrigar el íntimo convencimiento de que, en la medida en que las universidades cumplen con el fin último que les corresponde, cumplen también con los fines propios de él y, además, desde un punto de vista más elevado, desde un punto de vista que permite una concentración mucho mayor y una agilización de fuerzas que el Estado no puede poner en movimiento”*<sup>113</sup>.

El Estado, pues, se ha de limitar a garantizar la soberanía, libertad e independencia de la universidad, sólo así ella podrá encargarse de crear una comunidad de hombres libres que cultivan sus capacidades humanas y que pueden dar forma al ideal de hombre que el Estado necesita para su prosperidad y desarrollo.

#### **4.3.4. Críticos y reformadores de la idea alemana de la universidad**

Las esperanzadoras y renovadoras ideas de los fundadores, concretadas en la propuesta humboldtiana, no fueron igualmente aceptadas con el paso de los años. Un grupo de pensadores se manifiesta en contra de algunos de sus postulados, aunque lo que realmente hacen es señalar los defectos y abusos que dichas ideas han ocasionado en la universidad alemana con el paso del tiempo. Entre todos ellos destacan: Schopenhauer, Nietzsche, Adler y Weber. Para estos, ha sido suficiente que pasaran poco más de cincuenta años, después de la fundación de la Universidad de Berlín, para comprobar que, en determinados e importantes aspectos, la realidad universitaria no es el espejo de las ideas que se habían propuesto. Las críticas giran en torno a asuntos tan diversos como la

<sup>111</sup> Fichte, J.G. (1959). *op.cit.*

<sup>112</sup> Schopenhauer, A. (1991). *Sobre la filosofía de universidad*. Madrid: Tecnos.; Kossler, M. (2008). Filosofía a los órdenes de la naturaleza y filosofía a los órdenes del gobierno: la crítica de Schopenhauer a la filosofía universitaria, en: Oncina, F. (Ed.). *op.cit.*, pp. 297-310.

<sup>113</sup> Humboldt, W. (1959). *op.cit.*, p. 288.

concentración de la cultura en un grupo selecto de intelectuales, o espíritus directores; la separación de la educación cultural, como objeto de la universidad, la investigación, como objeto de las academias, y la educación moral y religiosa, como objeto de las familias y las iglesias; la eliminación de las profesiones prácticas del ámbito universitario; y la garantía de una estricta selección del profesorado.

Sin embargo, ha sido la relación humboldtiana entre Estado y universidad la que ha recibido más críticas, pues ha sido considerada una relación que, aunque no lo parezca, ha desencadenado efectos perniciosos, especialmente para la propia universidad. El centro de dichas críticas radica, principalmente, en el hecho de que los profesores universitarios, según sugiere el propio Humboldt, deben ser nombrados por el Estado<sup>114</sup>. Este hecho provoca que el profesor universitario se convierta en un profesor del Estado y de su filosofía correspondiente más que en un miembro libre de la comunidad universitaria.

Schopenhauer<sup>115</sup> denuncia este vínculo, y centra sus críticas en la filosofía de la universidad en general y la filosofía hegeliana en particular: la universidad no puede ser un instrumento para conseguir los fines del Estado. Según Schopenhauer, en la universidad moderna el intelectual y el burócrata coinciden en una misma persona. Este hecho provoca, entre otras cosas, que la actitud de los estudiantes ante las palabras de los filósofos del Estado sea acrítica, y una relación de dependencia del estudiante respecto del profesor. Además, la universidad se convierte en un centro de poder que es capaz de construir el éxito de una determinada disciplina o de una filosofía concreta y de demolerla cuando ya no cumple con la función que el Estado le encomendó.

La crítica de Schopenhauer es desarrollada de una manera más consistente por Nietzsche<sup>116</sup>, quien expresa su malestar sobre el asunto a través de la figura de un viejo profesor de filosofía que conversa con dos estudiantes. Según Nietzsche, la cultura de la universidad moderna no deja de ser un hecho burocrático, con sus normas prescriptivas formales y abstractas. La cultura, desde el punto de vista nietzscheano, es el descubrimiento de una sorprendente coincidencia de los asuntos personales y cotidianos con las cuestiones eternas y recurrentes. Sin embargo, este descubrimiento es fulminado en la universidad moderna. Su cultura es una cultura de Estado, y por lo tanto, funcional. Para Nietzsche, la cultura universitaria moderna es un instrumento de control social de los intelectuales y

---

<sup>114</sup> Este asunto no pasa desapercibido para autores como Nietzsche, que mostró su desencanto. Ver una interesante explicación en: Nietzsche, F. (1959). El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza, en: VV.AA. *op.cit.*, pp. 223-258; LLinares, J. (2008). Buscando espacios para la verdad: Nietzsche y la filosofía en la universidad, en: Oncina, F. (Ed.). *op.cit.*, pp. 311-360.

<sup>115</sup> Schopenhauer, A. (1991). *op.cit.*; Kossler, M. (2009). *op.cit.*

<sup>116</sup> Nietzsche, F. (1959). *op.cit.*

futuros dirigentes del Estado, y la universidad cumple con una doble tarea: por un lado, garantiza la aceptación de un modelo de vida intelectual libre en apariencia pero represivo en realidad; y por otro lado, aísla las cuestiones personales remitiéndolas y neutralizándolas a la esfera privada del estudiante. No obstante, Nietzsche considera que el espacio alternativo de la universidad moderna sigue siendo la universidad. Las corporaciones universitarias del pasado son, y deberían seguir siendo, el mejor intento de crear una cultura vital y libre, pero no burocratizada.

Otra crítica a la universidad moderna que vale la pena rescatar es la del teórico austríaco Max Adler, quien se centra en el problema intelectual y la formación en un saber socialmente útil<sup>117</sup>. El saber moderno no está ligado a la ideología de una misión histórica funcional y progresista, sino más bien a la fuerza del mercado y del intercambio. La universidad moderna, dominada por la clase burguesa, asigna una nueva función para el saber: éste debe ser funcional para el aparato productivo, para el control social, o para ambas cosas a la vez. Dicho de otra manera, el trabajo intelectual se somete al dinero y las leyes socioeconómicas del momento. La universidad moderna, según Adler, se convierte en la sede del saber nacional, y los trabajadores intelectuales son los encargados de transmitir y mantener las tradiciones culturales de la patria. El nacionalismo social, político y económico se inserta así en la universidad.

Max Weber, otro crítico de la universidad moderna que vale la pena destacar, analiza la situación universitaria tras la Primera Guerra Mundial. Weber concluye que la universidad alemana, y gran parte de las universidades europeas, adoptan los usos y las costumbres de las universidades norteamericanas, es decir, como si de fábricas se tratase, se fundamentan en una estructura capitalista que es gobernada por el Estado<sup>118</sup>. La universidad ya no es el templo del saber y de la razón, sino una institución a expensas de las circunstancias casuales y externas. En contra de esta tendencia capitalista, Weber reivindica la objetividad del saber y de su enseñanza. Se trata de una demanda que trata de volver a la misión originaria de la universidad, la expresión de un saber supremo con el que poder identificarse. Esto conlleva una reformulación del trabajo intelectual<sup>119</sup>, un trabajo en el que no deben existir profesores-jefes, ni estudiantes-gregarios, sino sólo la claridad y libertad que encaminan hacia el fin último del saber. Tratar de alcanzar así la ciencia significa la

---

<sup>117</sup> Adler, M. (1991). Intelectuales, universidad, capitalismo, en: Bonvecchio, C. (Ed.). *op.cit.*, pp. 209-221.

<sup>118</sup> Weber, M. (1991). Ventajas y desventajas de la universidad como empresa, en: Bonvecchio, C. (Ed.) *op.cit.*, pp. 235-237.

<sup>119</sup> Weber, M. (1983). *El trabajo intelectual como profesión*. Barcelona: Ediciones Bruguera.

reconstrucción de la universidad, tanto desde el punto de vista racional como desde el espiritual.

Más de un siglo después de la aparición de los fundadores, se produce lo que ha venido a llamarse la reforma de la universidad moderna o humboldtiana. Entre los autores reformadores destacan Max Scheler, que en 1921 publica *Universidad y universidad popular*<sup>120</sup>, y sobre todo, Karl Jaspers, que en 1946 publica el famoso *La idea de la universidad*<sup>121</sup>. Scheler, al igual que Weber, se encuentra en la nueva situación social, económica y política que deja la Primera Guerra Mundial. No obstante, a diferencia de aquel, su objetivo es solventar el fracaso que ha representado la universidad, por un lado, a la hora de formar élites directoras de la sociedad en sus diferentes ámbitos y, por otro, a la hora de atender a la cultura del pueblo, especialmente la de la clase obrera. La universidad, tras la guerra, se siente llamada a responder a dichos fines, amén de conjugarlos con sus históricas misiones, a saber: la educación, investigación y transmisión del conocimiento a la sociedad. La novedosa propuesta de Scheler consiste, justamente, en fraccionar dichas funciones o misiones, y ello por dos razones. La primera es la que hace referencia a que, por el nivel de complejidad y la magnitud que a estas alturas de la historia presentan cada uno de los ámbitos mencionados: la educación, investigación y transmisión del conocimiento a la sociedad, resulta imposible que los tres puedan ser realizados por las mismas personas. El segundo motivo es que se trata de ámbitos que requieren instituciones diferentes con organizaciones también diferentes. Este hecho, que conlleva un desmembramiento de la idea de la universidad fundacional, no quita, como indica Scheler, que no haya algún tipo de relación entre los tres ámbitos. Scheler transforma en reforma gran parte de las críticas anteriormente mencionadas.

Karl Jaspers presenta su libro sobre la idea de la universidad tras la catástrofe de la Segunda Guerra Mundial. Jaspers no pierde de vista esta calamitosa realidad, pero con espíritu reformador consigue que sus propuestas sobre la idea de la universidad vayan más allá del momento y el lugar. Jaspers, de una manera más profunda que Scheler aún, consigue enlazar las grandes ideas de los fundadores con las observaciones de los críticos, es decir, no plantea una propuesta de reforma en el vacío conceptual y no se desentiende de todo aquello que ha permitido que la universidad moderna siguiera con vida. La idea de

---

<sup>120</sup> Scheler, M. (1959). *Universidad y universidad popular*, en: VV.AA. *op.cit.*, pp. 341-390.

<sup>121</sup> Jaspers, K. (1959). *La idea de la universidad*, en: VV.AA. *op.cit.*, pp. 391-524.

la universidad de Jaspers combina el proceso de adaptación a los tiempos actuales con la memoria del pasado que sigue dando vida a dicha adaptación<sup>122</sup>.

Grosso modo, Jaspers recupera la esencia de la ciencia y sus supuestos formativos, tal y como la plantea Humboldt, y la sitúa como contenido central de la universidad. En oposición a Scheler, concentra en la universidad todas las tareas que son propias de lo que se puede llamar cultura superior, incluida la formación en la alta profesionalización. Sin duda, y aunque siempre discutible, se trata de un signo de adaptación de la idea de la universidad humboldtiana a la realidad de mediados del siglo XX. Jaspers considera que la universidad debe aspirar a su elevación, y que bajo el designio de la unidad del saber, dicha institución está llamada a construir un todo que represente la concepción del mundo de cada época en general, y de la nuestra en particular. Aquí hay que puntualizar que Jaspers sostiene que la universidad tiene una misión no tanto nacional como cosmopolita, hecho que no había defendido ninguno de sus antecesores. A ello se llega con el saber filosófico, sin éste tan solo se puede aspirar a adquirir un mero sentimiento de pertenencia institucional, o peor, a una unidad del saber que impulsa a la universidad hacia la mera rutina, la técnica y la profesionalización. Jaspers, sin embargo, considera que la ciencia resulta imprescindible para la universidad, pues sólo el saber científico, metódico, crítico y auténtico, puede, por un lado, mostrar lo que aún no se conoce, y por otro lado, llegar a lo más íntimo de los que tratan con ella: profesores y estudiantes. No obstante, las advertencias de Jaspers al respecto son dignas de tener en cuenta. La ciencia no es sólo la conquista de una existencia empírica, sino la de la subjetividad. Al conocimiento puro se llega por el camino de una verdadera orientación interior que ayuda a percatarse de los propios límites. Con esto, Jaspers recupera el planteamiento humboldtiano, al mismo tiempo que critica el positivismo más radical. Ahora bien, Jaspers sitúa el positivismo y el idealismo en un mismo plano, pues ambos representan la absolutización de una orientación que se cierra sobre ella misma. *“En nombre de la verdad, el positivismo se revolvió contra las fantasías del idealismo; en nombre de los ideales, éste se volvió contra las nivelaciones del positivismo”*<sup>123</sup>. Jaspers también defiende que la universidad debe ser un espacio de libertad, pero dicha condición conlleva una exigencia: que la universidad comunique a la comunidad los resultados de la libertad que en dicho espacio ha sido ejercida.

---

<sup>122</sup> *“La realidad de la universidad está demasiado lejos del ideal. Nosotros como maestros, ustedes como estudiantes, fracasamos con mucha frecuencia. Pero justamente porque lo sabemos podemos remontarnos. Sólo quien no se da cuenta de su fracaso no participa en el movimiento del espíritu viviente”*. En: Jaspers, K. (1946). *El espíritu viviente de la universidad, Balance*, 128, p. 132.

<sup>123</sup> Jaspers, K. (1958). *Filosofía*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, p. 259.

En resumen, la idea y propuesta de la universidad de Wilhelm von Humboldt ha significado una nueva manera de concebir dicha institución, y ha tenido una influencia considerable en su devenir en la modernidad y en la contemporaneidad. Por un lado, Humboldt ubica a la universidad en la realidad, sin que por ello deba renunciar a su espíritu original. La universidad humboldtiana se sitúa ante lo nuevo y concreto con un espíritu indagador, incrédulo, y con ansias por descubrir la realidad. En consecuencia, Humboldt apuesta por una educación que aspira a un ideal humano, por un desarrollo integral y científico, desde un punto de vista puro, de los nuevos estudiantes universitarios. Humboldt piensa en una nueva generación de universitarios que aprendan no a asumir la realidad sino a embarcarse en su descubrimiento. Todo ello sólo es posible si la universidad investiga y trabaja en libertad y soledad, si el Estado le permite cumplir con sus funciones, hecho que redundará en beneficio del propio Estado.

Podría decirse que la idea de la universidad humboldtiana pone encima de la mesa una serie de cuestiones que han trascendido a la universidad alemana de principios del siglo XIX, como son: potenciación de la investigación, enseñanza por encima de la mera docencia; salvaguarda de la libertad de profesores y estudiantes; conversión de éstos últimos en colaboradores de los primeros a la hora de descubrir la verdad de las cosas; mantenimiento de la unidad de la ciencia, dividida en especialidades, pero dirigida a la total realidad del mundo y del hombre; no reducción de las facultades a escuelas profesionales; educación y no mera acumulación de conocimientos; y finalmente, la universidad es el órgano supremo de la educación ética, moral y espiritual de una nación.

Como afirma Edgar Morin:

*“Pero la universidad ha sabido responder al reto del desarrollo de las ciencias efectuando su gran mutación durante el siglo XIX, a partir de la reforma que llevara a cabo Humboldt en Berlín en 1809. [...] La universidad se convierte en el mismo lugar de la problematización específica de la cultura europea moderna: penetra más profundamente en esta misión transeccular y transnacional, abriéndose a las culturas no europeas”<sup>124</sup>.*

---

<sup>124</sup> Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad, en: Porta, J. y LLadonosa, M. (Eds.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, p.20.

#### 4.4. EL Cardenal John Henry Newman y la idea de la universidad

El Cardenal J. H. Newman ha tenido una gran influencia en lo que hemos venido a llamar la filosofía de la educación universitaria. Prueba de ello es que actualmente sigue siendo un autor muy citado en manuales y artículos internacionales que se dedican al asunto<sup>125</sup>. Nace tres décadas más tarde que Humboldt. No obstante, su realidad es otra, la inglesa, diferente a la alemana desde diversos puntos de vista. Además, las aportaciones de Newman se sitúan en el ámbito de la religión, la moral y, muy especialmente, en el papel que dichos ámbitos tienen a la hora de encarar la educación universitaria. A diferencia de Humboldt, éste no trata la idea de universidad como institución inserta en un Estado con una misión que cumplir, con todo lo que eso conlleva para la persona, la ciencia, la cultura y el devenir social, sino como un lugar de educación para la excelencia humana. Por otro lado, Newman tampoco participó en una discusión filosófica con otros autores de reconocido prestigio, como sí lo hizo el Humboldt mientras elaboraba su propuesta de universidad. Como hicimos con el pensador alemán, vamos a presentar a Newman como persona para luego adentrarnos en su idea de universidad.

##### 4.4.1. John Henry Newman: la persona y su realidad

John Henry Newman nace en Londres el año 1801, y es el mayor de seis hermanos. Educado en la religión anglicana desde la infancia, desarrolla una fuerte animadversión contra la Iglesia Católica en general y contra el Papa de Roma en particular. A los 19 años se gradúa en el *Trinity College*, y a los 21 años forma parte del consejo de gobierno (*fellow*) del *Oriel College*, lo que lo introduce en la clase intelectual de la época. A los 23 años es ordenado diácono de la Iglesia Anglicana desempeñando las funciones de vicario en el colegio *Saint Clement's* de Oxford. Cuatro años más tarde es tutor del *Oriel College* y pastor de la Universidad de Oxford. Se interesa de una manera intensa por la vida espiritual de los estudiantes universitarios, y ve con preocupación cómo el liberalismo avanza sobre la religión<sup>126</sup>. Con la intención de despertar a la Iglesia Anglicana y devolverla a la fe apostólica, Newman realiza diferentes publicaciones<sup>127</sup>. Sin embargo sus planteamientos

<sup>125</sup> Entre otros: MacIntyre, A. (2009). The very idea of a University: Aristotle, Newman, and us, *British Journal of Educational Studies*, 57(4), pp. 347-362.

<sup>126</sup> Ward, W. (1912). *The Life of John Henry Newman. Based on his private Journals and Correspondence*, Vol. I y II. London: Longmans Green and Co.

<sup>127</sup> Ward, W., *ibid.*

causan recelo entre los fieles anglicanos por ser demasiado románticos y situarse muy cerca del Papa de Roma. En realidad, Newman pensaba en una teología anglicana fundamentada en autoridades anglicanas, pero al mismo tiempo quería encontrar y reconocer una base racional para su propia fe y, aunque con tono anticatólico, no se aparta de sus tradiciones ni se opone a los principios del Concilio de Trento.

En 1841 comienza la traducción de San Atanasio, empresa que le impacta profundamente hasta el punto de hacerle dudar de su fe anglicana. Tres años más tarde se retira a Littlemore, una pequeña población cercana a la ciudad de Oxford, para seguir forjando, mediante lecturas primarias y la reflexión personal, su proceso de conversión. En 1845 se convierte al catolicismo, y dos años más tarde es ordenado sacerdote en Roma. Se alía en la orden de San Felipe Neri. Tras su ordenación vuelve a Inglaterra.

En 1851, el Arzobispo de Armagh, el Doctor Cullen pide a Newman que disertara en Dublín contra la educación mixta<sup>128</sup>, y le propone que se haga cargo del rectorado de una nueva universidad católica en Irlanda. El modelo a seguir era el de la católica Universidad de Lovaina<sup>129</sup>, universidad de éxito y prestigio, a pesar de que Bélgica contaba con menos católicos que Irlanda. Newman considera que este encargo significa la reanudación del trabajo que años atrás había realizado en Oxford, y que además cuenta con el respaldo de Roma. Sin embargo, sus postulados críticos y su oposición al Primado de Irlanda provocan que su aventura fracase y renuncie a dicho proyecto<sup>130</sup>.

Newman se aparta de la vida pública, deja de escribir, y sus libros, antes reconocidos, dejan de ser leídos por las nuevas generaciones. Se le acusa de descuidar el tratamiento de la verdad como virtud necesaria, y responde a las acusaciones recibidas en su obra *Apología pro vita sua*<sup>131</sup>, que fue muy bien recibida por la sociedad inglesa y por la propia Iglesia Católica. Con un ánimo renovado, emprende nuevos proyectos concentrando su atención en las necesidades educativas de los católicos cuya única posibilidad de preparación universitaria estaba en las universidades de Oxford y Cambridge. Newman planeaba montar un oratorio en la Universidad de Oxford pero se topó con la oposición a la educación mixta en Inglaterra, oposición con la que Newman no comulgaba. Newman planteó nuevos espacios para la libertad de discusión y se preocupó por llevar las expresiones tradicionales y eclesiásticas a un lenguaje más popular y familiar.

<sup>128</sup> La educación mixta hace referencia a la educación que combinaba la educación en la fe católica con la educación laica, y más concretamente, orientada al conocimiento científico, secular y liberal.

<sup>129</sup> Mercier, D. (1914). *Lettre sur le rôle de l'enseignement supérieur*. Bruxelles-Paris: Œuvres Pastorales Tome II

<sup>130</sup> Esta situación aparece bien descrita e interpretada en: Guitton, J. (1933). *La philosophie de Newman*. Essai sur l'idée de *développement*. Paris: Boivin et Cie.

<sup>131</sup> Ruiz, D. (1977). *Apología "pro vita sua"*. *Historia de mis ideas religiosas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Nuevamente fue acusado por tener un pensamiento demasiado liberal. Sin embargo, sus escritos teológicos de su última época<sup>132</sup> tuvieron un reconocimiento considerable, hasta el punto que el Papa León XIII consagra sus obras y le nombra Cardenal en 1879. Los últimos años de su vida es una persona venerada. Muere en 1890 a los 89 años de edad.

#### *4.4.2. La idea de la universidad de John Henry Newman: contexto y propuesta general*

A mediados del siglo XIX convergen los ideales de la educación eclesiástica, que era tildada de oscurantista, y los de la educación liberal y científica, que representaba básicamente la tendencia antirreligiosa del hecho educativo. El secularismo, el antiteologismo y el movimiento científico y liberal inundan la tradición educativa y se consolidan con lo que se conoce como educación mixta. La Universidad de Oxford es un claro ejemplo de ello, donde sus profesores, casi todos sacerdotes hasta entonces, dejan paso a otros seculares que manifiestan un marcado carácter liberal. El conocimiento ya no es transmitido sólo por sacerdotes sino también por especialistas. Es el triunfo del mundo científico sobre la explicación teológica del mundo. Así, por ejemplo, la filosofía empirista de Jeremy Bentham<sup>133</sup> y Stuart Mill<sup>134</sup>, hasta entonces rechazada, se convierte en referencia por su ética y metafísica antiteísta. Es en este contexto donde aparece la propuesta de construir una universidad católica en Dublín, propuesta que recibe la aprobación de la Santa Sede.

Para Newman, la universidad, aun siendo católica, debe contar con especialistas de primer nivel que actúen con total libertad de discusión. La razón principal de dicha propuesta era la de poder reeditar la educación evangelizadora de la universidad medieval pero de una manera moderna, es decir, acercando la ciencia a la teología. Newman no tenía miedo al movimiento científico y liberal, consideraba que, de una manera respetuosa, dicho movimiento debía ser valorado como se merecía, y en la medida de lo posible, ser considerado desde un punto de vista católico. Newman, de una forma valiente y rompedora, apuesta por un impulso vital para la nueva universidad de Dublín, a saber: el constante y sistemático intercambio de ideas y su enseñanza a las nuevas generaciones de estudiantes. La universidad, afirma Newman,

---

<sup>132</sup> Ruiz, D. (1977), *ibíd.*

<sup>133</sup> Bentham, J. (1996) *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>134</sup> Stuart Mill, J. (1991) *Sobre la libertad*. Madrid: Espasa Calpe.

*“logra su objetivo no a través de reglas estrictas, sino por sagacidad, sabiduría y paciencia; investigando profundamente cada tema y por una vigilante represión a cualquier agresión o fanatismo. Lo que un imperio es en la historia política, es una universidad en la esfera de la filosofía y la investigación. Es el más alto protector de todo conocimiento y ciencia, de hecho y principio, de indagación y descubrimiento, de experimento y especulación.”<sup>135</sup>*

Dicho planteamiento, demasiado liberal para la época en la que nos encontramos, y teniendo en cuenta que se está hablando de una universidad católica, cuenta con la oposición del clero irlandés, y sobre todo, del propio mentor de Newman, el Dr. Cullen, persona de pensamiento ultraconservador que esperaba la construcción de una universidad que estuviese bajo el absoluto control de los principios de la Iglesia Católica. La propuesta de Newman, que buscaba la excelencia académica, la libertad de acción y pensamiento, la incorporación de profesores laicos, e incluso la inclusión de Gran Bretaña en la universidad irlandesa, representó su propio fracaso. El proyecto de universidad de Newman nunca llegó a realizarse.

El hecho de que Newman incluya la teología en su idea de universidad no responde a su condición de católico, ni tampoco obedece a las estrictas indicaciones del Obispado de Berlín, mucho menos se trata de algo casual o circunstancial. Newman incluye la teología porque defiende la educación del estudiante universitario en su totalidad, en el conocimiento científico y cultural y también en su dimensión espiritual o trascendente. Prueba de ello es que defiende que dicha educación acontezca en un ambiente de total libertad de pensamiento y discusión. Esta idea resulta ser clave y fundamental en el pensamiento de Newman, y en ningún caso debe confundirse, como de hecho se hizo, con un planteamiento propio del liberalismo; no obstante, vale la pena señalar que está cerca de dicho movimiento, por lo menos desde el punto de vista histórico y semántico.

A principios del siglo XIX, un grupo de intelectuales de Oxford concibe la universidad como un lugar idóneo para el cultivo de la inteligencia y la difusión de los conocimientos que de ella se derivan. Esta iniciativa representa el primer impulso del movimiento liberal en la universidad inglesa. Newman, a diferencia de aquellos, no pretende anteponer la razón y la ciencia a la fe y la devoción, y aunque no ve con malos ojos dicho movimiento, reconoce que: *“...favorecieron e introdujeron con éxito en Oxford una libertad de opinión que fue más allá de ellos.”<sup>136</sup>*

En este ambiente de renovación de la universidad, Newman contempla con preocupación las debilidades de la educación de los estudiantes tal y como él la entiende, es

<sup>135</sup> Newman, J.H. (1986). *op.cit.*, p. 414.

<sup>136</sup> Ruiz, D. (1977). *op.cit.*

decir, como un todo integrado. Para Newman, el liberalismo, que se estaba empezando a instaurar con fuerza en la universidad, no fomenta la libertad de pensamiento sino una falsa libertad. El liberalismo no facilita los ejercicios de pensamiento sobre la verdad revelada, sobre aquellas doctrinas que, por su propia naturaleza, están más allá de su propio alcance y son independientes del mismo pensamiento. Newman guarda la libertad de pensamiento para la esfera de la ciencia y del progreso intelectual, pero no la pone al servicio de la ideología. En este sentido, la libertad newmaniana no es un valor absoluto, sino un valor relativo que tiene una estrecha relación con la promoción intelectual, y por lo tanto, personal. Sin embargo, esto plantea la duda: ¿cómo conjugar dicha libertad de pensamiento con el dogma?, ¿cómo se puede mantener la fe o la ideología, frente a una libertad que sitúa en una duda permanente? Ante estas cuestiones, y tras ver los postulados de Newman, se puede afirmar que acepta los principios del liberalismo pero con matices. Dicho de otra manera, así como intuye los peligros que dicho movimiento conlleva, también considera absurdo ponerse de espaldas a él.

#### ***4.4.3. Una universidad fundamentada en la Educación Liberal***

La idea de universidad en Newman no puede entenderse sin tener en cuenta lo dicho, especialmente en relación a su experiencia personal en la entonces convulsa Universidad de Oxford. Newman presenta una propuesta de universidad como una cuestión filosófica y práctica al mismo tiempo, y no tanto como un asunto teológico. En este sentido, su liberalismo matizado le permite afirmar que:

*“aunque el tema principal de la educación universitaria se ha discutido ya en diversas ocasiones; he intentado seguir una línea de ideas más familiar a los protestantes que a los católicos, y sobre una base católica... ya declaré mi intención de tratarlo como una cuestión filosófica y práctica más bien que de carácter teológico, apelando al sentido común antes que a los preceptos eclesiásticos”<sup>137</sup>.*

Para Newman la misión de la universidad es principalmente la educación intelectual y moral, también, aunque en menor medida, la difusión y extensión del conocimiento, eso sí, antes que su propio progreso. Considera que investigación y enseñanza son dos cuestiones distintas, que representan diferentes dones que no suelen encontrarse unidos en una misma persona. Esto le conduce a proponer la distinción, como ya hiciera Scheler<sup>138</sup>,

<sup>137</sup> Newman, J.H. (1986). *op.cit.*, p. 301.

<sup>138</sup> Scheler, M. (1959). *op.cit.*, pp. 341-390.

entre academias y universidades, entre centros de investigación y de educación, hecho que ha inspirado a no pocas instituciones universitarias y de investigación contemporáneas.

Las conferencias de Newman están planteadas en un tono discursivo y versan sobre los fundamentos y principios esenciales de la universidad que Newman tenía en mente, una mente filosófica nutrida por una significativa experiencia académica. En esas conferencias se explica la finalidad, naturaleza y orientación que debe tomar la universidad. Sus conferencias representan un antecedente imprescindible a cualquier teoría pedagógica sobre la Educación Superior moderna. Se trata de nueve conferencias que forman el núcleo de la famosa publicación del año 1853 *The idea of a University*<sup>139</sup> que conforman la segunda parte del volumen *Lectures and Essays*<sup>140</sup> editado en 1873.

Newman centra su idea en el conocido par de palabras “Educación Liberal” que, en el fondo, es una reflexión sobre el saber y el conocimiento. En este sentido, la propuesta newmaniana recuerda a uno de los fundamentos de la humboldtiana. La Educación Liberal newmaniana es el ejercicio de la mente, la razón y la reflexión, y ello conlleva la concepción de un tipo de saber y conocimiento, pues éste es una condición indispensable para conseguir que dicho ejercicio sea efectivo, en el sentido más profundo de la palabra<sup>141</sup>. El saber liberal es sólo aquel que se basa en un régimen propio, que es independiente de sus posibles resultados, que se niega a ser conformado por ningún fin o absorbido dentro de ninguna actividad. El saber liberal se centra y fundamenta en él mismo, en su propia contemplación, y por lo tanto, “*el saber es capaz de ser su propio fin*”<sup>142</sup>. La posición de Newman recuerda a la posición aristotélica: “*Entre las posesiones son útiles las que producen una ganancia, y son liberales las que tienden a ser disfrutadas*”<sup>143</sup>. El saber liberal, para Newman, es siempre filosófico, científico en un sentido amplio. Se trata de una iluminación adquirida, que deviene en una posesión interior, en un tipo de don personal. La Educación Liberal es la transmisión y posterior adquisición de dicho saber, por lo tanto, es un ejercicio típicamente filosófico. Se trata de un ejercicio que, desde un punto de vista ciceroniano, resulta ser el primer elemento de la excelencia intelectual. Para Cicerón<sup>144</sup>, como para Newman, la idea de beneficiar a la comunidad mediante la búsqueda del saber no entra en los motivos de emprender dicha búsqueda.

<sup>139</sup> Newman, J.H. (1986). *op.cit.*

<sup>140</sup> En este caso la publicación es: Newman, J.H. (1959). *The Idea of a University*. USA: Image Books.

<sup>141</sup> Newman, J.H. (2011). Discursos sobre el Fin y la Naturaleza de la Educación Universitaria. Pamplona: EUNSA. p 147

<sup>142</sup> Newman, J.H. (2011). *op.cit.* p. 126.

<sup>143</sup> ARISTÓTELES. (2004). *Retórica I, I*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>144</sup> CICERÓN. (1995). *Discursos. Vol. 5*. Madrid: Gredos.

Según Newman, la Educación Liberal es propia del caballero, más que del católico, pues no estamos ante un tipo de educación que conduzca a la santidad. El fin de la universidad, centro por excelencia de dicha educación, por lo tanto, es hacer al caballero (*gentleman* inglés de la época): cultivar su intelecto, refinar su gusto, potenciar una mente inicialmente sencilla, desarrollar un comportamiento noble, etc. El fin de la universidad de Newman es el pensamiento o la razón que permite aprehender los saberes científicos o culturales:

*“Una vez que el intelecto ha sido debidamente educado y formado para tener una vista o idea aproximada de las cosas, pondrá de manifiesto sus facultades con mayor o menor efecto, de acuerdo con las cualidades y aptitudes particulares del individuo... En todos será una facultad para adentrarse con relativa facilidad en cualquier materia o idea, escogiendo tal o cual ciencia o profesión, para la que posee debidas actitudes. Todo esto se hará en cierta medida y hasta que la formación mental sea completa y con arreglo a un modelo en parte fiel...”<sup>145</sup>.*

Newman señala dos errores que se dan al respecto en la universidad. El primero consiste en considerar que la universidad debe aportar sólo contenidos. Los eruditos universitarios, apunta Newman a lo largo de su obra, se hallan poseídos por los saberes, pero en realidad no los poseen<sup>146</sup>. El segundo error consiste en obligar a los estudiantes a asimilar una absurda selección de temas de orden cultural o científico. Newman considera que el conocimiento propio de la Educación Superior no debe ceñirse a ningún tipo de compromiso. Newman entiende por compromiso la adscripción a criterios privados, la profesionalización, la especialización, la exclusión de alguna de las ciencias o cuestiones por el estilo. Compromisos como los aquí señalados no hacen más que alejar a la universidad de su propio fin, de su *leit motiv* original: la Educación Liberal en general, y la universalidad del conocimiento en particular:

*“...he procurado demostrar que todas las ciencias se nos presentan como una sola, que todas ellas se refieren tan sólo a una y la misma materia integral, que cada una de ellas, separadamente, es más o menos una abstracción, verdad y cierta como hipótesis, pero no completamente real en lo concreto, tratando más bien de relaciones que de hechos, de principios que de factores agentes, necesitando el apoyo y garantía de sus ciencias hermanas, y dándose, a su vez, a éstas: de los cual se deduce que ninguna de ellas puede ser excluida, si queremos obtener el más exacto conocimiento de las cosas, tal como son, y que la omisión es más o menos importante, en relación a la esfera que abarca cada ciencia,*

<sup>145</sup> Newman, J.H. (2011). *op.cit.*, p. 48.

<sup>146</sup> Newman, J.H. (2011). *op.cit.*, p. 156.

*la intensidad de la misma y el orden al que pertenece; pues su pérdida es verse privado de la influencia positiva que ejerce en la corrección y perfeccionamiento de las restantes”.*<sup>147</sup>

El principio de universalidad del conocimiento da forma a la naturaleza de la idea de universidad en Newman y calibra el alcance de la misma. Además, este principio se expresa a través de la Educación Liberal, o si se prefiere, se aplica a través de ella. La Educación Liberal incluye los grandes ámbitos de la ciencia, pero Newman, también incluye la teología, y para ello es necesario que la Iglesia, de una manera o de otra, se encuentre presente en la universidad.

Para Newman, la Educación Liberal es una educación útil. Newman considera que lo bueno es siempre útil, mientras que lo útil no es siempre bueno, por lo tanto, estamos ante una educación útil en tanto que es buena para el hombre y los que le rodean:

*“La educación es una palabra amplia; implica una acción sobre nuestra naturaleza mental...cuando hablamos de la comunicación del conocimiento como educación, queremos realmente decir con ello que el conocimiento constituye un estado o condición del entendimiento...es decir, existe un conocimiento deseable, aunque nada obtengamos de él, que constituye por sí propio un verdadero tesoro y premio...”*<sup>148</sup>.

Además, la educación liberal es enfáticamente buena porque también prepara para cualquier tipo de profesión. Una persona con un intelecto cultivado es una persona útil, una persona que está capacitada para el ejercicio de cualquier tipo de trabajo o profesión. La Educación Liberal newmaniana no reniega de la formación profesional aunque la sitúa en un determinado lugar:

*“...existen dos métodos de educación. Uno de ellos aspira a ser filosófico, el otro a ser mecánico; el uno se eleva hacia las ideas, el otro se consume en lo particular y externo...el conocimiento deja de ser conocimiento en la medida que se hace más y más particular”*<sup>149</sup>.

Si la Educación Liberal, considera Newman, niega el lugar principal a la formación profesional, no lo hace de manera gratuita. A tenor de lo dicho, lo hace para posponerla o subordinarla a la educación del ciudadano, y por lo tanto, al hecho de que sirva a los intereses de todos. Además, también lo hace para que el que la recibe alcance logros personales que, a simple vista, no imagina que pueda alcanzarlos.

En definitiva, Newman se ha convertido en un referente en el ámbito de la filosofía de la universidad especialmente en el ámbito anglosajón. Sus ideas y planteamientos se encuentran presentes en la literatura contemporánea sobre aquella realidad universitaria, y

<sup>147</sup> Newman, J.H. (2011). *op.cit.*, p.113.

<sup>148</sup> Newman, J.H. (2011). *op.cit.*, p.179.

<sup>149</sup> Newman, J.H. (2011). *op.cit.* p.177.

prueba de ello es que sus escritos, sobre todo *The idea of a university*, son citados de una manera recurrente<sup>150</sup>. Sus aportaciones están centradas en el asunto de la educación y se sustentan sobre una antropología con un marcado carácter teológico, pero no cerrada sobre él, sino abierta a otras realidades como son la ciencia y la reflexión en libertad. Por ello, la idea de universidad newmaniana se centra en el par de palabras Educación Liberal. Las ideas de Newman nos conducen a las siguientes conclusiones.

La primera es que la universidad debe albergar todas las ramas del conocimiento y, por lo tanto, todos los saberes que permiten conocer la realidad en cualquiera de sus facetas deben estar presentes en la universidad. Debido a la distinción que Newman establece entre las academias y las universidades, es de suponer que en un lugar están presentes para ser investigadas y en el otro para ser transmitidas, pero en ambos se hace necesaria la presencia de expertos en la materia.

La segunda conclusión es que la educación universitaria es un proceso que consiste en ofrecer conocimiento al intelecto, pero no de cualquier manera. Para Newman, dicho conocimiento se debe encarar de una manera filosófica, especulativa. Sólo así se respeta la verdadera naturaleza de la educación universitaria, el resto de maneras de ofrecer y presentar el conocimiento, como la instrucción, desvirtúan dicha naturaleza. Un intelecto formado filosóficamente es un ejemplo de la auténtica cultura de la universidad; y esto nos conduce a la tercera de las conclusiones.

La cultura de la educación universitaria no puede desvincularse del conocimiento que produce, conocimiento que no debe ser considerado a partir de su rendimiento utilitarista, sino sólo a partir de su resultado liberal. Dicho de otra manera, la educación universitaria no debe ser útil en el sentido de extraer de ella algún tipo de rendimiento, sino en el sentido de liberación de la ignorancia, del encorsetamiento mental, de los prejuicios, etc.

Es por ello, y esta es la cuarta conclusión, que Newman considera que la concurrencia de la Iglesia en la universidad resulta ser indispensable. En definitiva, Newman representa de algún modo la recuperación de la educación universitaria que ofrecían las primeras universidades, pero con un ingrediente liberal nada desdeñable, ingrediente que no siempre ha sido entendido, más aun cuando fue propuesto por una mente religiosa.

---

<sup>150</sup> Mulcahy, D.G. (2008). Newman's Theory of a Liberal Education: A Reassessment and its Implications, en, *Journal of Philosophy of Education*, 42(2), 219-231.

#### 4.5. José Ortega y Gasset y la idea de la universidad

José Ortega y Gasset es el tercer gran pensador al que nos dedicaremos. Su influencia en el ámbito de la filosofía de la universidad también ha sido considerable<sup>151</sup>, especialmente en el contexto español y latinoamericano. Como sucede con los dos autores previamente presentados, la filosofía de la universidad no fue su único ámbito de reflexión, ni tan siquiera el principal. También su propuesta sobre la idea de universidad es eso, una propuesta que, aunque ha tenido influencia a la hora de concretar el quehacer universitario, se sitúa más en el ámbito de las ideas que de las acciones. En adelante, nos acercaremos a la persona que fue Ortega y la realidad en la que ésta se fraguó, para luego centrarnos en su idea de universidad.

##### 4.5.1. José Ortega y Gasset: la persona y su realidad

José Ortega y Gasset nació en Madrid en 1883, siete años antes de la muerte del Cardenal Newman. Su obra es amplia en volumen y por la cantidad de asuntos a los que se dedica. Se habla de un Ortega filósofo, otro político y otro espectador. A través de su obra, instaura un pensamiento que, como es propio de los grandes autores, crea escuela y cuenta con un grupo de discípulos<sup>152</sup> que recogen su legado y crecen intelectualmente a partir de él.

Ortega es el segundo de cuatro hijos y desde la infancia vive en un ambiente cultural y literario. Su abuelo materno, Eduardo Gasset funda *El Imparcial*, periódico en el que nuestro autor publicó sus primeros artículos. Estudió en los jesuitas (Málaga), y años más tarde critica la educación allí recibida. Ciertamente, Ortega se presenta, a través de sus escritos, sin ninguna actitud religiosa, sin vinculación alguna a ningún credo definido. Ingresó en la Universidad de Deusto (Bilbao), donde empieza a estudiar Derecho, Filosofía y Letras, y los continúa en la Universidad Central de Madrid. Fue profesor de la Escuela Superior de Magisterio antes de obtener la cátedra en la Facultad de Filosofía de la universidad madrileña en el año 1910. Antes de eso, pasa un tiempo en Alemania, hecho

---

<sup>151</sup> Wyatt, J.F. (1981). Ortega y Gasset's Mission of the University: an appropriate document for an age of economy?, en, *Studies in Higher Education*, 6(1), 59-69.

<sup>152</sup> Entre todos, destacan Julián Marías y María Zambrano.

que resulta ser crucial para la maduración de sus ideas. Allí conoce la Universidad de Leipzig, y también allí recela de la universidad española:

*“...la corporación lipsiense ha proseguido su obra de enjambre solícito y labrador: fuera de su recinto se vivía y se luchaba por lo momentáneo; dentro se trabajaba el hilo sobremomentáneo en que las horas sueltas luego son ordenadas y aparecen como historia”<sup>153</sup>.*

Ortega considera que no se trata de una cuestión de contexto sino de pensamiento, y esto incluye la propia idea de universidad. Tanto en Alemania como en España, sugiere Ortega, suceden guerras o acontecen problemas, pero lo que se piensa en un lugar o en otro respecto de la universidad es diferente. Ortega se percata que en Alemania la universidad promueve la paz, que para él es la cultura:

*“Si el órgano de la guerra es, en apariencia, el ejército, el órgano de la paz es, sin disputa, la Universidad; de esa paz, repito, que coexiste con las mayores convulsiones y las atraviesa sin quebranto, sin solución de continuidad”<sup>154</sup>.*

En su aventura alemana, Ortega se ve influenciado por una diversidad de autores y patrones de pensamiento, entre los que destacan Nietzsche y el Krausismo. Ortega comulga con que el radical problema filosófico es la definición de hombre, y que el vivir debía ser entendido como una cualidad de progreso humano.

*“...la vida es drama, el carácter de su realidad no es como el de esta mesa, cuyo ser consiste no más que en estar ahí, sino en tener que írsela cada cual haciendo por sí, instante tras instante, en perpetua tensión de angustias y alborozos, sin que nunca tenga la plena seguridad sobre sí misma”<sup>155</sup>.*

Ortega permanece fuera de España durante toda la guerra civil española y toda la Segunda Guerra Mundial. Estuvo en París, Holanda, Argentina, donde obtuvo gran relevancia, y en Lisboa. En todos estos países su producción es considerable, tanto en forma de libros, como de conferencias y seminarios. Regresa a España en 1945, y funda el Instituto de Humanidades, donde se realizan cursos, seminarios e investigaciones. José Ortega y Gasset muere en Madrid el año 1955 a los setenta y dos años de edad.

<sup>153</sup> Marías, J. (1960). *Genio y figura de Miguel de Unamuno. Obras de Julián Marías*. Tomo V. Madrid: Revista de Occidente, p.253.

<sup>154</sup> Marías, J. (1960). *ibíd.*, p.125.

<sup>155</sup> Ortega y Gasset, J. (2005). *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo V. Madrid: Alianza Editorial, p.31.

#### 4.5.2. La idea de la universidad en José Ortega y Gasset: la apuesta por la cultura

El libro de mayor incidencia de Ortega sobre la cuestión universitaria es *Misión de la universidad*<sup>156</sup>. Se trata de un libro que escribe en plena madurez intelectual, a los cuarenta y siete años de edad, y que lo presenta en tanto que filósofo y espectador. Dicho libro tiene un antecedente, la conferencia que pronuncia en la Federación de Estudiantes Españoles *Sobre la formación universitaria*<sup>157</sup>. También podrían mencionarse otros artículos o párrafos obras anteriores, pero fueron aportaciones ocasionales no dedicadas exclusivamente a la cuestión universitaria<sup>158</sup>.

Para Ortega, la relación entre sociedad y universidad es fundamental: “*Puede decirse, sin peligro de error, que tanto de paz (cultura) hay en un Estado cuánto hay de Universidad; y sólo donde hay algo de Universidad hay algo de paz (cultura)*”<sup>159</sup>. Ortega también considera que cuando una nación es grande y poderosa, no lo es sólo por su educación, sino que también lo es por su economía, política, etc. Esto le lleva a alejarse de la defensa de una universidad selecta dirigida a una minoría, porque dicha universidad no sería proclive al cambio social y estaría en manos de una clase privilegiada y cerrada. Para Ortega la universidad debe responder a las necesidades del hombre común en la sociedad y elevarlo a cotas mayores. Por ello la universidad debe encarar un importante reto: volver a ser lo que había sido, en relación a las primeras universidades, entendiendo el presente que le toca vivir, su circunstancia, y todo ello para establecer su derecho a existir y persistir en el futuro.

Ortega considera que la universidad es un problema que debe ser tratado y analizado en la atmósfera en la que le ha tocado vivir. Esta es la razón que motiva el título de su obra *Misión de la universidad*<sup>160</sup>, aunque ciertamente no clarifica qué es una misión. Este hecho, incita a complementar esta lectura con *El tema de nuestro tiempo*<sup>161</sup>. Para Ortega, cada generación tiene un cometido que cumplir, debe coger impulso hacia su propia vocación, hacia su plan o proyecto de vida, y es precisamente dicha vocación lo que representa la misión histórica de cada generación. Si esto no sucede, una generación, y las personas que

<sup>156</sup> Ortega y Gasset. (1930). *op. cit.*

<sup>157</sup> Este texto aparece en: Ortega y Gasset, J. (1930). *op. cit.*

<sup>158</sup> Entre otras: Ortega y Gasset, J. (2004). Pidiendo una biblioteca. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo I, Madrid: Alianza Editorial, pp.235-240.; Ortega y Gasset, J. (2004). Asamblea para el progreso de las ciencias. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial, pp. 99-110; Ortega y Gasset, J. (2004). Alemán, Latín y Griego. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial, pp. 206-210.

<sup>159</sup> Marías, J. (1960). *op. cit.*, p.125.

<sup>160</sup> Ortega y Gasset. (1930). *op. cit.*

<sup>161</sup> Ortega y Gasset. (1938). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.

la conforman, se abandonan a sus circunstancias, hacia la deriva de los tiempos que corren, convirtiéndose en una sociedad masa, en una sociedad conformada por “*hombres masa*”<sup>162</sup>.

Así las cosas, la misión de la universidad reúne dos elementos importantes. Uno es el que hace referencia a la sensibilidad histórica, y otro es el que tiene que ver con la responsabilidad para con dicha sensibilidad. La reforma de la universidad no debe desentenderse de ninguno de estos dos elementos si lo que se pretende es que esté a la altura de la realidad. Ortega considera que la universidad, en tanto que realidad europea, ha alcanzado diferentes grados de realización respecto a su versión original. Según él, resulta primordial echar la vista atrás y retornar a la universidad medieval, tal y como también consideraban Humboldt y Newman. El objetivo es recuperar el principio originario y radical, principio aislado y muchas veces situado frente al Estado que se constituye en un auténtico poder social. Considera que sólo volviendo al pasado se resuelve el problema presente. Sólo así se podrá analizar qué ha sucedido con la admiración por la inteligencia que, a partir del siglo XX, dejó de estar presente en la universidad:

*“Yo creo que la cosa no ofrece duda. No tenemos más que un camino, un método: comparar el pasado con el presente para descubrir si en él se dan las mismas causas que hicieron posible en el pasado la vida saludable o el triunfo de la universidad”*<sup>163</sup>.

Para Ortega el problema reside en el hecho de caer en alguna de las posiciones que hasta el momento había dividido a los hombres: el relativismo y el racionalismo. No se ha sabido mantener el equilibrio entre la verdad, o la razón histórica, y el punto de vista personal, cuando es precisamente la sana combinación de ambas cosas lo que da vida a la universidad. Ortega defiende que el nuevo sentir generacional, el nuevo proyecto vital del que antes hablábamos, reside en la cultura. Es sobre ésta sobre la que él fundamenta su idea de universidad. Sin embargo, la cultura, en un sentido orteguiano, se opone a las proposiciones racionalistas que la consideran sólo como algo abstracto y oculto a la realidad. La concibe, más bien, como algo espontáneo, subjetivo, como un tipo de conveniencia vital, biológica y espiritual. Con el amparo de la razón, el hombre culto es el hombre que debe mantenerse vivo ante las circunstancias, y a esto le llama tener “conciencia del naufragio”<sup>164</sup> vital que a cada uno le ha tocado vivir.

Según Ortega, la universidad debe abandonar el idealismo que le caracterizó entre mediados del siglo XVII y el siglo XIX. Una universidad no puede sostenerse sobre una

<sup>162</sup> Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe.

<sup>163</sup> Ortega y Gasset, J. (2005). En el centenario de una universidad. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo V, Madrid: Alianza Editorial, pp.466-475.

<sup>164</sup> Ortega y Gasset, J. (2005). Pidiendo un Goethe desde dentro. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo IV, Madrid: Alianza Editorial, pp.397-421.

proyección intelectual que se contenta con la razón. La universidad idealista había cometido un error, vaciarse de vida humana, de cuestiones reales, había perdido su impulso y energía que le eran propias, y que están relacionadas con el existir del hombre. Ortega considera que el racionalismo más radical debe aprender a ser y reconvertirse en razón vital. Por ello, se hace necesaria una reforma universitaria, reforma que “*no puede reducirse, ni siquiera consistir principalmente, a la corrección de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos... lo importante son los usos*”<sup>165</sup>. El nuevo uso de la universidad consiste en comprender que la inteligencia y el pensamiento tienen un sentido, y su raíz está en el hecho dramático del vivir. No se está diciendo que se abandonen las ideas, sino que se fundamenten en otros principios, en aquellos que tengan que ver con la cuestión vital. Las ideas, para Ortega, nacen en un lugar y en un tiempo, en una época, y la cultura no es otra cosa que el sistema vital de las ideas de cada generación. En este sentido, Ortega concluye que la universidad contemporánea ha desviado su misión respecto a la universidad medieval: “*No hay remedio: para andar con acierto en la selva de la vida hay que ser culto, hay que conocer su topografía, sus rutas o métodos, es decir, hay que tener una idea del espacio y del tiempo que se vive, una cultura actual*”<sup>166</sup>. La ciencia y la profesionalización han apartado a la cultura, y en la universidad ha encontrado acomodo lo que Ortega llama “el nuevo bárbaro”<sup>167</sup>, una persona que quizá sabe más cosas, pero que es la más inculta de toda la historia de la universidad.

Para Ortega la universidad debe consistir en la enseñanza de las grandes disciplinas culturales, en la enseñanza profesional y en investigación científica. Ahora bien, el aprendizaje profesional es el contenido donde termina la ciencia, y la ciencia es investigación y la cultura, según Ortega, no es ciencia aunque sus contenidos provengan de ella. La cultura, según la definición anteriormente aportada, es la interpretación de la vida y no puede detenerse en cada una de las porciones de la ciencia. La cultura orteguiana tiene una parte prescriptiva, en tanto que apropiación de lo mejor que se ha dicho, y una parte descriptiva, en tanto que apropiación de todo el saber. No obstante, Ortega valora más la cultura de nuestro tiempo emergente (*in fieri*), que la pasada o establecida (*in facto esse*).

Hay ideas que fabrica el hombre por sí mismo e ideas que recibe del tiempo en el que está viviendo, estas ideas son vivas, representan el nivel superior del tiempo actual; y también hay ideas arcaicas, de otros tiempos. La misión central de la universidad, por lo tanto, consiste en enseñar la plena cultura del tiempo presente, descubrir con absoluta claridad la circunstancia donde la vida se articula para que ésta resulte ser auténtica. La

<sup>165</sup> Ortega y Gasset, J. (2005b). *op. cit.* p. 447.

<sup>166</sup> Ortega y Gasset, J. (2005b). *op. cit.*, p. 450.

<sup>167</sup> Ortega y Gasset, J. (2005b). *op. cit.*, p. 468.

cultura es un patrimonio transmisible y la misión de la universidad es, precisamente, transmitirla mediante lo que llama la “Facultad de la Cultura”, una Facultad que transmita las ideas vivas de la física, la biología, la historia, la sociología y la filosofía. La cultura es la espuma de la ciencia, aquello que es vitalmente necesario para interpretar la existencia humana; y de aquí se desprende lo que Ortega llama la economización de la enseñanza y la reorganización del saber.

Con la economización de la enseñanza, Ortega alude a que la misión de la universidad consiste en enseñar sólo aquello que se debe aprender, el resto de asuntos no son propios de la universidad. Es por la reorganización del saber que Ortega sitúa la Facultad de la Cultura en el centro de la universidad para que desde allí se transmita la quintaesencia de aquellas ideas vitalmente necesarias, a su alrededor se colocarían el resto de facultades profesionales. Esto representa para Ortega un solapamiento necesario: el de la ciencia, en tanto que saber riguroso y metódico, y el de la cultura, en tanto que orientación para transitar por la vida y ubicarse en la realidad. También es de destacar el papel que Ortega otorga a la universidad en relación con la sociedad o vida pública. La universidad debe hacerse presente en la sociedad para aportar luz sobre la interpretación social de la existencia. La universidad debe imponerse como un tipo de poder espiritual supremo para asegurar que exista y perviva su opinión.

En definitiva, Ortega concibe la universidad como una realidad al servicio de la persona y de la sociedad, y de una manera especial al servicio de la cultura de cada época y generación. Para Ortega el hombre debe vérselas con su circunstancia, y estar a su altura para no sucumbir ante ella. Aunque no reniega de ella, no concibe que la profesionalización deba ser misión de la universidad, pues ésta debe centrar sus atenciones en la educación humana que es la educación cultural. Ortega no cambia la idea de universidad, la fundamenta en las mismas intenciones que ya fueron establecidas en la universidad medieval (cultura, profesión y ciencia). Ciertamente, tampoco presenta una propuesta en firme sobre qué hacer de ahora en adelante. Su intención, más bien, es incitar a replantear el asunto universitario. Ortega propone que se piense en una universidad que se acomode a nuestro tiempo, y que, por lo tanto, cumpla con su radical función.

#### 4.6. A modo de conclusión: Cuestiones abiertas de la filosofía de la educación universitaria

Las tres filosofías de la educación universitaria presentan dos características comunes. La primera es que se han construido a partir de la génesis y evolución de las primeras universidades de la Edad Media. La segunda es su trascendencia, pues todavía están presentes en nuestra realidad universitaria europea. Sus voces no sólo no se han apagado, sino que resuenan cada vez que la universidad emprende un proceso de reconfiguración como el propio EEES, cuando se evalúa su capacidad de transferir conocimiento, cuando se mide el nivel de formación de los graduados y posgraduados, cuando los Estados quieren rendir cuentas sobre el trabajo académico, cuando aparece una universidad virtual, cuando se implementa una nueva metodología pedagógica, etc.

La presencia de estas filosofías de la educación universitaria puede obedecer a dos razones. La primera tiene que ver con la preocupación de que la universidad deje de cumplir con su misión, fin o funciones que las ideas que la conforman revelaron, o si se prefiere, que los cambios desvirtúen o no respeten la naturaleza de la universidad<sup>168</sup>. Como se ha podido comprobar, Humboldt, Newman y Ortega no plantean ideas cerradas, sino todo lo contrario, abiertas a un sinfín de interpretaciones. Este hecho no significa que la universidad pueda ser cualquier cosa.

La segunda es la instauración de la versión pragmatista de la universidad, sobre la que, de una manera o de otra, ya advertían los tres autores. La versión pragmatista no niega que la universidad sea una comunidad de buscadores de la verdad, ni que deba actuar como tal, pero considera que el quehacer de dicha comunidad debe dirigirse principalmente hacia el terreno de la utilidad. De ese modo, algo es verdadero si resulta útil, principio que defendió y encumbró el pragmatismo, escuela filosófica creada a finales del siglo XIX en Estados Unidos e Inglaterra<sup>169</sup>. Sin embargo, la cuestión viene de más lejos. Algunos defienden, como hemos visto, que la universidad es la consecuencia de un interés social, y que su propio nacimiento obedece a una demanda de la comunidad de disponer de

---

<sup>168</sup> Entre otras publicaciones que tratan este asunto: Böhm, W. (1986). El declive de la universidad, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 23-39; Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press; Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta; Marcovicht, J. (2002). *op. cit.*; Freitag, M. (2004). *op. cit.*; Llovet, J. (2011). *op. cit.*; Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Group.

<sup>169</sup> James, W. (2011). *El significado de la verdad: una secuela del pragmatismo*. Barcelona: Ediciones Marbot.

expertos profesionales que proporcionen soluciones útiles<sup>170</sup>. Que las tres primeras Facultades, a excepción de la de Artes Liberales, fuesen la de Medicina, Derecho y Teología, corrobora esta hipótesis.

La versión pragmatista representa el auge e instauración de uno de los fundamentos de la versión idealista de la universidad. Por paradójico que parezca, la versión idealista nunca ha renegado de la utilidad de la universidad, aunque su tratamiento ha sido esencialmente diferente: no es que algo sea verdadero si resulta útil, sino que todo lo verdadero es *per se* útil, incluso aquello que no representa una ganancia o un resultado explícito, palpable, eficiente y efectivo. Dicho de otra manera, es un error tildar de falso aquello que a simple vista y más pronto que tarde no garantice alguna utilidad.

Sea como sea, la versión pragmatista de la universidad se ha convertido en una versión nueva e independiente. Pensar que ésta debe ser algo útil, tanto para los que en ella participan como para las comunidades en las que acontece, tiene una contundencia notable. Sólo se puede hablar de una universidad óptima si realmente funciona, si de ella obtienen algún beneficio los que la reclaman, y si se acomoda de una manera eficaz y eficiente a la realidad. Visto así, la universidad, como tantas otras cosas, es algo propio y provisional de un tiempo y un espacio, algo que debe ser útil y rentable para aquí y ahora. Lógicamente, lo que es conveniente para una época no suele serlo para otra, y por lo tanto, tiene poco sentido pensar que la universidad sea un entramado de principios absolutos e inamovibles que se sitúan a cierta distancia de la realidad, o incluso que están ubicados en un limbo conceptual en el que nadie nunca ha estado.

Con la intención de buscar la utilidad de la universidad, ámbitos de conocimiento como la sociología, la política, la economía, la pedagogía y la psicología educativa se han inmiscuido en el asunto, han levantado sus voces y, cada una a su manera, están tratando de guiar sus pasos. Este hecho ha provocado que dicha institución se agrande e incorpore diferentes y múltiples respuestas posibles.

Tal y como se ha comentado más arriba, las tres ideas de la universidad comulgan con que estamos ante una realidad que contiene una esencia, naturaleza, misión o fin que hay que conservar, y es en ese terreno ideal de la universidad donde todos, y cada uno a su manera, apalabran lo que podríamos llamar la triple misión educativa de la universidad, a saber: la contribución a la educación integral de la persona, la vindicación de una libertad y

---

<sup>170</sup> Cobban, A. B. (1975). *op. cit.*

autonomía, y el alcance de un saber universal. Aunque los tres aspectos se encuentran íntimamente relacionados, vale la pena concluirlos por separado.

#### *4.6.1. La educación integral de la persona*

Si hay un aspecto al que las tres ideas de la universidad dedican más atenciones, ese es, con diferencia, la educación típicamente universitaria. El resto de cuestiones orbitan sobre este, es decir, sus fundamentos y argumentaciones parten del asunto formativo. Para los tres autores, una universidad hace honor a su misión y fin y, por lo tanto, tiene consecuencias favorables, cuando sus acciones se dirigen al estudiante en tanto que persona. Ese es el fin de la educación universitaria, acudir a lo más íntimo de la persona, a lo que tiene que ver con su humanidad, personalidad, razón, moralidad, etc. La educación universitaria, pues, significa enrolarse en un proyecto que va a condicionar el futuro personal del estudiante, pues lo va a convertir en un pensador, un ser libre e independiente, responsable y crítico. Se trata de una educación que requiere un tipo de relación humana entre maestros y estudiantes que no se asemeja a un mero proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Este hecho implica considerar un tipo particular de vinculación entre los miembros de una comunidad universitaria y valorar cual es la influencia educativa que los maestros pueden llegar a ejercer sobre los estudiantes<sup>171</sup>. La universidad, por lo tanto, es un lugar de educación más que de instrucción. La universidad es más que un centro de formación profesional.

Tanto Humboldt, como Newman y Ortega, cada uno a su manera, consideran que la universidad se equivoca a la hora de creer que por la mera adquisición de conocimientos se puede aprehender la realidad y aspirar a su posible optimización. El liberalismo radical por un lado, y el excesivo positivismo por otro, han separado las acciones del experto de los principios o convicciones filosóficas, éticas y morales, que deberían sustentar dichas acciones. Por esta razón, más allá de la transmisión de diferentes disciplinas, la educación universitaria debe conformar al estudiante en el deseo de saber por saber, o si se prefiere, en la voluntad de saber sin ningún compromiso más que el volitivo. Visto así, y tal y como remarca Ortega, la educación universitaria es educación para la vida, entendiendo que el vivir no consiste en entregarse a la ciencia, la cultura o la profesión, sino al revés, consiste en convertirlos en instrumentos para la vida, porque el fin último es construirse uno mismo en la circunstancia en la que se encuentra. La educación universitaria, pues, consiste en no

---

<sup>171</sup> McEwan, H. (2011) Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits, *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), pp.125-140.

dejarse llevar y, por lo tanto, es una educación creadora y transformadora, ése es su fin radical.

Sin embargo, Humboldt, Newman y Ortega, no consideran que la educación universitaria se agote aquí. Ninguno de los tres desprecia la formación profesional, lo que hacen es ubicarla en el lugar que le corresponde. Este tipo de formación profesional viene después de la educación científica (en un sentido humboldtiano), trascendental y moral (en sentido newmaniano), o cultural (en un sentido orteguiano), en definitiva, después de una formación filosófica y humanística. La formación profesional es una consecuencia de la educación prioritaria y esencial aquí señalada. Situar la formación profesional en el primer lugar o en el centro significa malbaratar la misión de la universidad, pues la convierte en un instrumento al servicio de fines externos a ella misma y no fomenta la educación de caracteres especulativos, sino sólo adaptados a una profesión o conjunto de técnicas o, incluso, a determinadas m.

Tampoco proponen una universidad encerrada en el ejercicio filosófico y sin ningún ánimo prospectivo, una educación sofista que nada aporta a la educación integral, ni a la comunidad. Este aspecto es importante, especialmente cuando se afirma, erróneamente, que la filosofía de la educación universitaria defiende una educación desconectada de la realidad. También los tres autores mencionados criticaron aquellas épocas en las que la educación universitaria se había convertido en algo inerte sin uso alguno.

La realidad actual demuestra, en no pocas ocasiones, que la formación profesional es el auténtico *leit motiv* de la universidad. La educación moral, científica y cultural ha quedado en un segundo plano. Resultaría una temeridad afirmar que la formación profesional deba desaparecer, incluso defender que ésta debe asumirse tal y como las ideas de la universidad del siglo XIX señalaron. No se puede olvidar que los críticos con la idea de la universidad alemana, Nietzsche principalmente, ya comentaban que la educación moral o espiritual era una cuestión de las familias y las Iglesias, pero no de la universidad. Sin embargo, a la universidad contemporánea se le sigue demandando que forme excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos, tal y como se señala repetidamente en los diferentes documentos oficiales que han construido el EEES<sup>172</sup>. ¿Cómo encarar dicha demanda más allá del planteamiento de pedagogías que, en el mejor de los casos, despiertan

---

<sup>172</sup> Todos los documentos clave del Proceso de Bolonia, como son las Declaraciones de las Reuniones de Ministros de Educación Superior Europeos, las Declaraciones de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), los Informes de seguimiento y los documentos complementarios pueden consultarse en la página Web de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Ver <http://www.crue.org>. [Consultado el 22/05/2015].

cierta consciencia social? ¿Cómo se concibe la educación integral en el actual discurso de la educación en competencias? ¿Qué debe ser el estudiante para el profesor y el profesor para el estudiante? ¿Hasta qué punto de la persona debe acceder el discurso sobre la educación universitaria y las acciones que de él se deriven? ¿Qué es aquello que convierte la educación universitaria en una educación para la vida actual? Estas, y otras preguntas similares, son las que la filosofía de la educación universitaria deja encima de la mesa de la universidad contemporánea.

#### *4.6.2. El saber universal*

La universidad representa el lugar ideal para obtener una imagen total del mundo, principalmente porque es en ella donde se reúnen todos los saberes. Las filosofías abordadas ofrecen tres medios que permiten alcanzar dicha totalidad del conocimiento, presentan una serie de matices que, aunque no son contradictorios, sí que permite distinguirlas. Humboldt y la idea alemana de la universidad a partir de la ciencia pura, Newman a partir del saber liberal, y Ortega, del cultural. En este punto, las tres ideas presentadas incitan a pensar sobre cuáles son esos saberes que deben configurar la totalidad. Así por ejemplo, ¿qué conocimientos son exactamente los que, en un sentido newmaniano no dependen de sus posibles resultados?, ¿y los científicos y culturales que proponen Humboldt y Ortega, respectivamente? Apostar por un conocimiento que desarrolle el intelecto y la moral, en un sentido newmaniano, que encare la ciencia como algo no cerrado, en un sentido humboldtiano, o la cultura viva, en un sentido orteguiano, es una manera de concebir el saber típicamente universitario. Existe un acuerdo en considerar que el saber universal no conjuga con los saberes profesionales, y sí con el saber filosófico. A pesar de los matices señalados, las tres ideas de la universidad aterrizan en un mismo terreno: el saber típicamente universitario consiste en un libre filosofar. Esto no debe confundirse con un filosofar en el vacío. Las tres ideas de la universidad dejan claro que pensar sin contenido no es un auténtico pensar, sino un falso pensar. Para los tres autores no se puede adquirir todo el conocimiento habido y por haber, pero hay que pensar en una manera de adquirir la disposición para su adquisición. Como es de imaginar, y tal y como se han comentado en el apartado anterior, estas consideraciones están íntimamente relacionadas con la educación integral y con la antropología que dicha educación supone.

Todo lo dicho contrasta con la tendencia actual que consiste en la administración de conocimientos concretos y particulares, ahora traducidos a competencias bien definidas

y marcadas, que a su vez provoca la profundización en ellos y la diversificación entre ellos, o en la mayoría de ocasiones, las dos cosas a la vez. El estudiante así formado no está en disposición de pensar en la realidad, de descubrir toda su profundidad y totalidad. El conocimiento objetivo se sobrepone a la reflexión sobre él, a su aclaración subjetiva. El saber, así visto, es algo acabado y no en permanente realización.

Negar dicha tendencia, no obstante, sería negar la realidad en la que en la universidad contemporánea se encuentra, su actual circunstancia con la que, como decía Ortega, debe vérselas. No parece haber problema con los saberes de corte científico que ciertamente y, en gran medida, son universales, pero sí con los de carácter humanístico, más en un entorno multicultural y al mismo tiempo fragmentado como el actual. Por eso también Ortega decía que hay que salvar la circunstancia para no sucumbir ante ella. ¿Cómo salvar la actual tendencia para alcanzar la supuesta totalidad del conocimiento? ¿Debe la universidad de hoy apostar por un conocimiento universal desde el punto de vista ético y moral?, ¿Sobre qué contenidos, saberes o competencias se instaura el libre filosofar? Nuevamente la filosofía de la educación universitaria deja para la universidad de hoy cuestiones abiertas.

#### ***4.6.3. La autonomía universitaria***

La filosofía de la educación universitaria también hace especial incidencia en el asunto de la autonomía universitaria, de la libertad que ésta necesita para acometer sus tareas: la investigación, la educación y la transmisión del conocimiento. Los tres autores coinciden a la hora de considerar que la universidad, antes que universidad, es una corporación autónoma, y que la libertad académica es su propia dignidad. En ello hacen especial incidencia Humboldt y Newman, para quienes la libertad representa un referente de prácticamente todas sus argumentaciones, pues sobre ella se sustenta la humanidad de dicha institución. Ortega, por su parte, la considera como un bien disponible en el conjunto de la circunstancia en la que se encuentra la universidad.

Ninguna institución externa, el Estado principalmente, puede organizar las tareas de la universidad, tampoco supervisarlas, ni sus métodos, la educación que ofrece o el saber con el que trata. Incluso dejan entender, Humboldt de una manera explícita, que eso no debe suceder ni aunque el Estado la respalde o la sustente económicamente. Para Humboldt, y también para Newman, incluso la libertad debe estar instaurada en el interior de la universidad, la educación sin libertad es algo empobrecido, y también puede ser

reaccionaria, pues es fácil que se instaure el saber dogmático o una transmisión de conocimiento de tipo escolástico. Las tres ideas de la universidad advierten del peligro de aislamiento de la universidad y de sus miembros y, por lo tanto, de la falta de comunicación con la comunidad. Dicho de otra manera, advierten de la confusión que puede ocasionar la defensa de la libertad con, por ejemplo, el libertinaje o la actuación aislada puramente personal y subjetiva. Ninguna de las tres ideas apuesta por un aislamiento de la universidad.

Las tres ideas presentadas señalan que la autonomía universitaria no lo es tanto desde un punto de vista burocrático, económico o en relación al mercado laboral, que también, sino sobre todo desde un punto de vista ideológico, de corrientes de pensamiento, sean colectivas o individuales. Sólo porque la universidad es autónoma y libre, podrá asumir el desiderátum orteguiano de ser una parte más de la vida, un tipo de poder espiritual que representa la serenidad y contrarresta el frenesí social.

Aunque la universidad contemporánea tiene más presente que nunca esta apreciación, lo cierto es que la universidad actual es una institución que forma parte de toda una maquinaria estatal, tal y como la concibió y la instauró la universidad napoleónica. Ni siquiera resultan extrañas las universidades que están en manos de determinados credos religiosos o de holdings empresariales.

La contemporaneidad ha demostrado que la autonomía universitaria ha resultado ser uno de sus males, bien por aliarse a los intereses de determinados grupos sociales, bien por dejar de ofrecer resultados efectivos y eficientes. Las libertades sociales también favorecen este tipo de lícitas iniciativas. Además, no son pocos los que, con argumentos de peso, defienden que la universidad de hoy, y la del futuro próximo, deben rendir cuentas en muchos sentidos, desde la acreditación del trabajo individual del profesorado, hasta la obtención de rédito económico a través de proyectos de investigación, pasando por el logro de una buena posición en los conocidos rankings internacionales.

No obstante, la cuestión de la autonomía parece ser aún un asunto sin resolver. Por un lado, la universidad no se encuentra cómoda en situaciones de control y supervisión y, por otro lado, el Estado no se acaba de fiar a la hora de dejar a la universidad en, como dijo Humboldt, soledad y libertad. ¿Cómo conjugar los intereses de la universidad y el Estado si es que deben conjugarse? ¿Existe algún tipo de autonomía universitaria que vaya en beneficio propio y que además resulte ser positiva para el Estado? ¿Debe la universidad, precisamente por ser autónoma, optar por alguna concepción de Bien, valores o fines morales, o su actuación debe ser neutral? Son también éstas, cuestiones que la filosofía de la educación universitaria plantea a la universidad contemporánea.

## 5. BLOQUE III: LA CRÍTICA COMUNITARISTA Y LA EDUCACIÓN MORAL UNIVERSITARIA

### 5.1. Introducción

En el bloque anterior hemos presentado algunos de los planteamientos de lo que ha venido a llamarse la idea, el fin o la misión de la universidad, y más concretamente, de la educación universitaria. Nos hemos centrado en las reflexiones de los tres pensadores que, por lo menos en Occidente, han tenido mayor influencia<sup>173</sup>. Sus propuestas y planteamientos representan diversas aproximaciones al sentido, el significado y la forma que tiene una corporación de maestros y estudiantes que dedican a la búsqueda de la verdad (*universitas*). En dichos planteamientos, como se ha podido ver, se abordan diversos y distintos temas como el de los estudiantes, el del profesorado, el que tiene que ver con aquello que debe ser enseñado y aprendido, o con las formas de organización de la vida universitaria.

Todas ellas asumen, de una manera o de otra, que el devenir de la educación universitaria ha vivido un cambio de identidad no precisamente halagüeño. Y todas ellas, y a consecuencia de lo anterior, proponen la recuperación y el replanteamiento de la esencia de la universidad, especialmente de la educación universitaria. Dicha esencia se localiza en el pasado. No se defiende con ello una vuelta a las primeras y medievales corporaciones universitarias, pero se convida a recuperar y replantear aquella esencia en las actuales circunstancias, en este momento y en este lugar. La esencia o naturaleza a la que dichos autores se refieren es la de una educación universitaria como auténtico proceso de realización humana, y por ende, como la defensa de que la persona que se ve envuelta en ella participa en un verdadero proceso de autocomprensión<sup>174</sup>.

Para ahondar en este punto básico y fundamental, del que el resto de asuntos de la educación universitaria son afluentes o efluentes, consideramos necesario adentrarnos en la crítica comunitarista. Las razones de dicha decisión pueden reunirse en dos. La primera es que los diferentes postulados que conforman dicha crítica, enriquecen y complementan las propuestas sobre la misión y el fin de la educación universitaria que se han puesto encima de la mesa, y las que pudieran plantearse en un futuro, cuando se está hablando de una educación que tiene un cometido con y para la persona en el sentido más profundo del término. Y además, lo hacen desde el nivel filosófico. La crítica comunitarista amplía y

---

<sup>173</sup> Por citar algunos internacionalmente reconocidos: Barlett, A. (1976). *op. cit.*; Clark, B. (1894). *op. cit.*; Bok, D. (1986). *op. cit.*; Rosovsky, H. (1990). *op. cit.*; Pelikan, J. (1992). *op. cit.*; Thorens, J. (1996). *op. cit.*; Bowen, W. & Shapiro, H. (1998). *op. cit.*; Kerr, C. (2001). *op. cit.*; Scott, J. (2006). *op. cit.*; Laredo, P. (2007). *op. cit.*

<sup>174</sup> Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores.

refuerza el sentido y el significado filosófico de la educación universitaria y, más concretamente, la enraíza en el terreno de la ética. La segunda razón es que se trata de una crítica filosófica que encara y pone en tela de juicio el liberalismo<sup>175</sup>, movimiento filosófico que gobierna el imaginario social en los últimos años. Dicho movimiento filosófico, como es de imaginar, dispone de ideas y planteamientos sobre la realización humana, y son concepciones que calan e influyen en la educación universitaria, e incluso contribuyen y colaboran con ella en su fundamentación, desarrollo y puesta en marcha. Una institución educativa como la universidad, decía Ortega y Gasset, “*depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros*”<sup>176</sup>. La crítica comunitarista nos permitirá indagar en el actual estado de la educación universitaria en tanto que desarrollo personal y ético, especialmente tras los cambios propuestos por el EEES. La gran reforma universitaria que se ha planteado para la Europa del siglo XXI tiene mucho que ver con el liberalismo. Eso ha provocado la consecución de logros nada desdeñables, pero también podría ocasionar vicisitudes desde un punto de vista educativo<sup>177</sup>. La crítica comunitarista será la plataforma principal desde la que realizaremos nuestra prospectiva en el último bloque de nuestro trabajo.

Empecemos por señalar algunas consideraciones que condicionan el desarrollo de este bloque. La primera de ellas es que no se puede hablar de una corriente filosófica propiamente comunitarista. El comunitarismo es más bien la reunión de un conjunto de pensadores y filósofos que, cada uno a su manera, se muestran críticos con algunos de los postulados del liberalismo, especialmente los que conforman la propuesta filosófica liberal de John Rawls, cuya publicación del año 1971, *A Theory of Justice*<sup>178</sup>, ha sido considerada la expresión paradigmática de la teoría liberal contemporánea. El comunitarismo, como de hecho también sucede con el liberalismo, incluye una variedad de posiciones, y como acertadamente señala David Miller, más que ante un concepto que identifica un movimiento filosófico claramente determinado, estamos ante un “concepto paraguas”<sup>179</sup>. Es más, durante los últimos años han aparecido aportaciones que están a caballo entre el

---

<sup>175</sup> A pesar de su variabilidad histórica, contextual y epistemológica, el liberalismo puede ser considerado como una perspectiva integral. Sus principales componentes son algo más que una débil asociación de movimientos o teorías independientes entre ellas. Dicho de otra manera, las aportaciones de autores como John Locke, Immanuel Kant, John Stuart Mill, Herbert Spencer, John Maynard Keynes, Friedrich August von Hayek, John Rawls o Robert Nozick, entre otros, pueden ser vistas como ramas de un mismo linaje que, aunque sujeto a importantes variaciones, conservan una tradición y una identidad.

<sup>176</sup> Ortega y Gasset, J. (1930). *op. cit.*, p. 28.

<sup>177</sup> Sobre este aspecto discuten reconocidos catedráticos ya jubilados de la universidad española: Hernández, J., Delgado-Gal, A. y Pericay, X. (2013). (Eds). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.

<sup>178</sup> Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

<sup>179</sup> Miller, D. (2000). *Citizenship and national identity*. Cambridge: Polity Press.

liberalismo y el comunitarismo, como son las posturas liberales comunitaristas de Richard Rorty<sup>180</sup>, Ronald Dworkin<sup>181</sup>, Joseph Raz<sup>182</sup> o el culturalismo liberal de William Kymlicka<sup>183</sup>, se han abierto nuevas vías como la republicanista de Philip Pettit<sup>184</sup>, o se ha reconducido el asunto hacia el terreno social y político como es el caso de Amitai Etzioni<sup>185</sup>. Además, algunos de los reconocidos autores que sistemática e internacionalmente han sido etiquetados como comunitaristas, rechazan explícitamente serlo: “*No soy comunitarista, pero...*”<sup>186</sup>, así titula Alasdair MacIntyre uno de sus trabajos. Y sobre todo rechazan que el llamado comunitarismo pueda convertirse en un pensamiento concreto, propio de una singular manera de pensar. Así lo manifiesta también MacIntyre en uno de sus libros que ha venido a ser un estandarte de la perspectiva comunitarista: “*Es intención de este libro poner tal pensamiento al alcance de radicales, liberales y conservadores a la par*”<sup>187</sup>, Philip Selznick cuando afirma que:

*“hay comunitaristas en la izquierda y en la derecha. La búsqueda de una moralidad comunitarista es el lugar de encuentro para conservadores, socialistas, anarquistas, y más ambiguamente, liberales bienestaristas”*<sup>188</sup>,

o Carlos Thiebaut cuando considera que:

*“la crítica comunitarista aparece, en términos políticos, tanto como una crítica progresista, y en este sentido interna a los supuestos modernos de autonomía, libertad e igualdad, como una crítica conservadora o antimoderna que acentuaba las ideas de comunidad y tradición”*<sup>189</sup>.

Por eso más que en el comunitarismo nos centraremos en autores que se han mostrado críticos con algunos de los postulados liberales rawlsianos.

La segunda observación es que no pretendemos elaborar un análisis exhaustivo del liberalismo, ni del comunitarismo, ni un detallado estudio de las controversias que

<sup>180</sup> Rorty, R. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós.

<sup>181</sup> Dworkin, R. (1983). Liberalism, en: Hampshire, St (Ed.). *Moral Pública y Privada*. México, DF.: Fondo de Cultura Económica., pp. 133-167.

<sup>182</sup> Raz, J. (1986). *The Morality of freedom*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>183</sup> Kymlicka, W. (1989a). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>184</sup> Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.

<sup>185</sup> Amitai Etzioni, mantiene algunas ideas del comunitarismo filosófico, pero no es propiamente un movimiento de pensamiento. Vale la pena destacar, que los máximos representantes de la crítica comunitarista no han suscrito el programa político de Etzioni. Para conocer sus propuestas ver: Etzioni, A. (1993). *The Spirit of Community: Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*. New York: Crown Publishers.; Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.

<sup>186</sup> MacIntyre, A. (1999). I'm not communitarianism, but..., *The Responsive Community*, 1(3).

<sup>187</sup> MacIntyre, A. (1987). *op. cit.*, p.17.

<sup>188</sup> Selznick, P. (1987). The idea of a Communitarian morality, *California Law Review*, 75, 445-464, p. 445.

<sup>189</sup> Thiebaut, C. (1992). *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, p. 145.

conforman el debate filosófico entre ambas concepciones<sup>190</sup>, como por ejemplo cuando el propio Rawls responde a las críticas recibidas tras la publicación de *Teoría de la Justicia* y, sensible a ellas, da forma a lo que se llamado “el nuevo Rawls”<sup>191</sup>. Lo que pretendemos es adentrarnos en las ideas que presentan algunos de los primeros y principales críticos comunitaristas a los postulados del liberalismo rawlsiano. Nos referimos a Michael Sandel, Alasdair MacIntyre, Charles Taylor y Michael Walzer, y a aquellas ideas, que además de ser fundamentales en el debate liberal comunitarista, afectan al asunto de la educación universitaria, y permiten observar dicha educación desde la óptica comunitarista.

La tercera de nuestras consideraciones es que la discusión liberal-comunitarista se origina en el terreno de la filosofía política, pero el mencionado libro de Rawls abre una fecunda discusión que va más allá de dicho terreno. La paradigmática aportación rawlsiana, que para algunos consiste en el intento de ofrecer respuestas a algunas de las cuestiones kantianas<sup>192</sup>, deriva en que:

*“El debate entre liberales y comunitaristas afecta más bien a la importancia del derecho del individuo a elegir su propia forma de vida y a expresarla libremente, aun cuando eso entre en conflicto con los valores y los compromisos de la sociedad o la comunidad de la que forma parte”*<sup>193</sup>, y ocasiona que: *“...el interés que tiene el comunitarista en destacar por qué no debe considerarse al individuo como un ser autónomo respecto a su comunidad no implica que se haya de rechazar totalmente o degradar por entero la autonomía individual como uno de los bienes humanos. Ese interés del comunitarismo trata, por el contrario, de cuestionar el carácter absolutamente prioritario y el alcance universal que los liberales tienden a asignar a ese bien; sirve para sugerir que dicha prioridad y dicho alcance han de modificarse o limitarse”*<sup>194</sup>.

Dicho de otra manera, la controversia liberal-comunitarista alcanza el terreno de la filosofía moral, terreno en el que se enraíza y aflora el asunto de la educación, asunto moral donde los haya<sup>195</sup>.

---

<sup>190</sup> A ello se han dedicado interesantes libros que presentan exhaustivamente las discusiones entre liberales y comunitaristas. Entre ellos destacamos: Mulhall, S. y Swift, A. (1992). *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.; Bell, D. (1993). *Communitarianism and its critics*. Oxford: Clarendon Press.; Delaney, C.F. (1994). *The liberalism-Communitarianism Debate*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.; Pérez, O. (2005). *La polémica liberal comunitarista. Paisajes después de la batalla*. Madrid: Dykinson.

<sup>191</sup> Así se le llama en: Mulhall, S. y Swift, A. (1992). *op. cit.*, y dichos autores se refieren al Rawls que se muestra en: Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.

<sup>192</sup> Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Editorial Debate.

<sup>193</sup> Mulhall, S. y Swift, A. (1992). *op.cit.*, p. 21.

<sup>194</sup> Mulhall, S. y Swift, A. (1992). *op.cit.*, p. 220.

<sup>195</sup> Para ampliar este punto concreto vale la pena consultar: Naval, C. (1995). *Educación Ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.

En definitiva, no pretendemos escudriñar todas y cada una de sus filosofías, sino recuperar aquellos temas que de una manera directa o subrepticia interpelen a la educación universitaria, temas que ayudan a concebirla como un proceso de autorrealización humana y de autocomprensión personal.

Por ello, hemos organizado nuestra presentación en tres apartados: la naturaleza moral del yo, los recursos de la moral, la orientación de la moral. Concluiremos con aquellas ideas que nos servirán para construir nuestra prospectiva, aquellos presupuestos, que a nuestro entender, vale la pena considerar para la educación universitaria de nuestros días y para la del futuro próximo.

### 5.2. *La cuestión de la identidad*

Como es sabido, la propuesta liberal rawlsiana está dedicada a la filosofía política. Dicha propuesta, no podría ser de otra manera, incluye una idea concreta y particular de persona, es decir, apuesta por una opción determinada a la hora de concebir al individuo. Esta idea no sólo resulta ser fundamental para entender dicha propuesta, tiene una especial relevancia en el imaginario social contemporáneo, imaginario que incluye el asunto de la educación universitaria.

La persona rawlsiana se fundamenta en dos consideraciones que van de la mano, y sobre las que Rawls hace especial hincapié. Estas son la “posición original” y el “velo de la ignorancia”. Para Rawls, que apuesta por un sistema político justo y equitativo, las personas deben ser concebidas y apreciadas como seres libres e iguales, y para ello resulta necesario pensarlas sin diferencias entre ellas. Ello supone un doble esfuerzo. Primero, requiere imaginar a las personas, a todas y cada una de ellas, en su situación o posición original, entendiendo por eso no algo único, nuevo o inédito, sino algo primario, básico o inicial. Segundo, y muy relacionado con lo anterior, requiere no tener en cuenta las circunstancias o contingencias que afectan a cada persona, es decir, se pide imaginarlas con una ignorancia deliberativa sobre las eventualidades que les atañen y afectan. No concebir a las personas tras el velo de la ignorancia conlleva, por un lado, no considerarlas en su posición original, y por lo tanto, centrar la mirada en cuestiones que las diferencian, o incluso las clasifican; y por otro lado, conlleva ignorar que las contingencias de cada persona son unas pero podrían haber sido otras diferentes y hasta opuestas. Tal y como señala el propio Rawls, asumir este doble esfuerzo consiste en aceptar que:

*“ante todo, nadie conoce su lugar en la sociedad, su posición o clase social; tampoco sabe cuál será su suerte en la distribución de talentos o capacidades naturales, su inteligencia y fuerza, etc. Igualmente, nadie conoce su propia concepción de bien, ni los detalles de su plan racional de vida, ni siquiera los rasgos particulares de su propia psicología, tales como su aversión al riesgo o su tendencia al pesimismo y al optimismo. Más todavía, supongo que las partes no conocen las circunstancias particulares de su propia sociedad. Esto es, no conocen su situación política o económica, ni el nivel de cultura y civilización que han sido capaces de alcanzar. Las personas en la posición original no tienen ninguna información respecto a qué generación pertenecen”<sup>196</sup>.*

---

<sup>196</sup> Rawls, J. (1977). *op.cit.*, p. 164.

En definitiva, las personas así concebidas, son algo distinto, o mejor dicho algo independiente de sus múltiples particularidades y peculiaridades, sea de las genéticas y neurobiológicas, de las sociales y culturales, de las afectivas, sentimentales y emocionales, o de cualquier otra que se pueda imaginar. La posición original y el velo de la ignorancia parecen garantizar el anhelo rawlsiano: la construcción de sistemas sociales justos sin desigualdades entre personas. O si se prefiere, ante cualquier situación posible de injusticia, la consideración de la posición original y la valoración tras el velo de la ignorancia, parecen garantizar la igualdad y defender la libertad.

Todo lo dicho, también debe ser considerado cuando de lo que se habla es de las concepciones de bien, de los valores. Las posibilidades que tiene la persona de generar principios y normas morales no se encuentran en sus circunstancias, que como ya se ha dicho son unas pero podrían ser otras, sino en su capacidad para construirse, elaborarse, revisarse, etc., en fin, en su capacidad para perseguir racionalmente su propio proyecto de vida. Todo ello está fuertemente relacionado con, entre otras, la ontología del ser de Descartes<sup>197</sup>, que concibe al humano como un alma desencarnada, la de Locke<sup>198</sup>, que lo representa como alguien con capacidad de hacer y rehacer, y muy especialmente con la de Kant, que lo define como un ser racional: “*todos los conceptos morales tienen su asiento y origen, completamente a priori, en la razón, (...) no pueden ser abstraídos de ningún conocimiento empírico y, por tanto, contingente*”<sup>199</sup>. Así concebida, la persona tiene una naturaleza desvinculada, inmaterial, a-histórica y a-cultural; la persona es un yo sin extensión en el espacio ni continuidad en el tiempo. El yo desvinculado es un yo previo a sus concepciones de bien, a esas concepciones que él mismo determinará de una manera o de otra, o que incluso podrá modificar si lo estima necesario.

Esta manera de pensar viene a representar un ensalzamiento de la autonomía personal, y del respeto de la libertad que dicha autonomía necesita, y de alguna manera, viene a simbolizar un tipo de defensa de la dignidad humana<sup>200</sup>. Aquello que nos convierte en seres humanos no son los fines morales, valores o ideas de bien que cada persona pueda perseguir o a los que pretenda aspirar, sino la capacidad de pensar y obrar con autonomía, una autonomía que se manifiesta, precisamente, en las decisiones que se toman en torno a dichos fines morales, valores e ideas de bien, sean estos cuales sean. Para Rawls, y gran parte del liberalismo, la persona es un sujeto elector autónomo, y por lo tanto, lo que

<sup>197</sup> Descartes, R. (1995). *Los principios de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>198</sup> Locke, J. (1986) *Pensamientos sobre educación*. Madrid: Akal.

<sup>199</sup> Kant, I. (1990). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 79-80.

<sup>200</sup> Nos referimos al concepto de dignidad humana que ensalzó Pico Della Mirandola en su excepcional tratado: Della Mirandola, P. (2004). *Discurs sobre la dignitat de l'home*. PUV: València.

merece mayor respeto es su capacidad para escoger, y no tanto las posibles elecciones específicas que realice. Antes de todo, y por encima de todo, existe un yo que elige y decide. El respeto a la autonomía personal debe ser el supuesto que prevalezca sobre todo lo demás, y lo que resulta más importante, no respetarla equivale a desconsiderar un rasgo fundamental de la condición humana, quizá el más importante de todos.

Las implicaciones más clarividentes de lo dicho hasta ahora, y en relación al asunto de la moralidad, pueden resumirse en dos: 1). Cada persona es un sujeto autónomo a la hora de diseñar y poner por obra su propio proyecto vital, su capacidad electiva y racional antecede y fundamenta lo que en último término decida perseguir y, por lo tanto, esa autonomía es lo que merece mayor respeto y atención. 2). La persona viene a ser un sujeto singular dentro de la amalgama de sujetos que conforma una sociedad o comunidad, de modo que las concepciones de bien o valores de una persona pueden coincidir total o parcialmente con los de otras personas, o pueden ser absolutamente antagónicos.

La crítica comunitarista no se queda indiferente ante esta manera de concebir a la persona. Según dicha crítica, la propuesta liberal rawlsiana asume o da por hecho algo que en realidad no puede demostrar, o incluso evidenciar más bien lo contrario. Uno de los autores que ha incidido en ello es Michael Sandel, quien además considera que la defensa de esta naturaleza de la persona es justamente la principal causa de todos los males del liberalismo en general, y del rawlsiano en particular<sup>201</sup>. Para dicho autor, Rawls yerra al considerar que un individuo puede decidir vincularse a valores, concepciones de bien o fines morales en virtud de un ejercicio de autonomía. Lo que sucede más bien, señala Sandel, es que la persona realiza un ejercicio de conocimiento o de averiguación. La persona, en esa supuesta y siempre imaginaria posición original, no está en condición de escoger u optar libremente, sino de descubrir e investigar:

*“El secreto de la posición original, y la clave de su fuerza justificativa, no consiste en lo que hacen en ella las personas, sino en lo que captan. Lo importante no es lo que eligen sino lo que ven, no es lo que deciden, sino lo que descubren. Lo que se produce en la posición original no es ni mucho menos un contrato, sino la autoconciencia de un ser intersubjetivo”*<sup>202</sup>.

El acento autónomo y voluntarista de Rawls y del liberalismo excluye otras alternativas al respecto de la cuestión moral que, como veremos más adelante, tienen una larga tradición. Sandel también señala otra importante cuestión. Si una persona persigue fines morales o valores, o se alía con determinadas concepciones de bien de forma

<sup>201</sup> Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>202</sup> Sandel, M. (1982). *ibid.*, p. 132.

meramente autónoma, significa, de alguna manera, que dicha persona dispone de una identidad previa e independiente respecto a dichas elecciones, y que por lo tanto, hay una cierta distancia entre lo que una persona es y lo que valora o aprecia:

*“Una consecuencia de esta distancia es situar al yo fuera del alcance de la experiencia, hacerle invulnerable, finar su identidad de una vez por todas [...]. Dada mi independencia respecto a los valores que poseo, siempre puedo separarme de ellos”<sup>203</sup>.*

Vista así, la persona no tiene porqué considerar que su pertenencia a una comunidad sea algo esencial o sustancial de su propia identidad. Autores como Carlos Thiebaut comulgan con esta apreciación, y hablan así de una persona que actúa como Robinson Crusoe que necesita a Viernes (valores, fines o concepciones de bien) de una manera meramente instrumental y ocasional<sup>204</sup>.

Según Sandel, la perspectiva rawlsiana no aprecia como es debido, por ejemplo, el hecho de que haya experiencias comunitarias y sociales que son básicas en la conformación de la identidad y el obrar de una persona; que acaezcan procesos de autorreflexión que son suministrados y potenciados por la comunidad moral en la que uno se encuentra; o de que exista toda una gama de circunstancias morales en las que se ve envuelta la persona debido, precisa e irremediamente, a su imbricación en su respectiva comunidad.

El liberalismo rawlsiano parece defender que la conciencia de vivir en una comunidad, y la asunción de que ello puede ser importante para el desarrollo de la identidad personal y moral, es uno de los objetivos posibles que puede alcanzar una persona, pero no es un ingrediente básico y fundamental de dicha identidad. Este hecho devalúa, entre otras cosas, que todo fin moral comunitario pueda transformar al yo en un sentido o en otro, y que toda concepción de bien comunitaria, sea ésta cual sea, pueda ser una parte constitutiva de la persona. Como veremos más adelante, y a tenor de esta concepción de persona desvinculada, la polis rawlsiana viene a ser un sistema de cooperación y colaboración principalmente para obtener beneficios que uno no puede conseguir por sí mismo, o si se prefiere un sistema de convivencia que puede vincular a sus ciudadanos por diversas cuestiones pero que dificulta la unión mediante lazos que configuran sus identidades morales.

Otro autor que se ha centrado en la crítica a naturaleza del yo que fundamenta la propuesta rawlsiana, y quizá con mayor vehemencia que Sandel, es Alasdair MacIntyre,

---

<sup>203</sup> Sandel, M. (1982). *ibid*, p. 62.

<sup>204</sup> Thiebaut, C. (1998) *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.

filósofo etiquetado como neoaristotélico<sup>205</sup>. Para Sandel, el liberalismo rawlsiano no concede suficiente importancia a aquellos bienes morales que además de ser constitutivos de la persona, tienen un contenido comunitario, pero MacIntyre va más lejos. Dicho autor defiende que el hecho de no asumir que las personas están férreamente vinculadas a sus comunidades respectivas, conlleva el no poder explicar las circunstancias necesarias para alcanzar todo tipo de bien humano, sobre todo los bienes de orden moral. El liberalismo rawlsiano, para MacIntyre, no es tanto una apuesta por la autonomía personal, como la defensa de una forma de individualismo, concretamente de un individualismo asocial. Además, no se trata de un individualismo que haya sido propuesto por el liberalismo, ni de una aportación propiamente rawlsiana, sino que se trata de algo que tiene una larga tradición. Según MacIntyre, el liberalismo rawlsiano y el individualismo que promueve tienen su origen en la Ilustración, y vienen a ser la culminación del fracaso de aquel movimiento del pasado y del proyecto intelectual y cultural que trató de poner en marcha. Propuestas como las de Hume, Diderot, Kant o Kierkegaard son algunos de los intentos fallidos del desarrollo de dicha empresa<sup>206</sup>. Los filósofos morales del siglo XVIII, apunta MacIntyre,

*“emprendieron un proyecto que estaba inevitablemente destinado al fracaso, pues trataron de basar racionalmente sus creencias morales en una determinada concepción de la naturaleza humana. Y es que, por una parte, eran herederos de una serie de mandamientos morales, y, por otra parte, habían recibido el legado de un concepto de naturaleza humana, pero ambas cosas habían sido concebidas para que discreparan entre sí...Heredaron fragmentos inconexos de lo que antes había sido un sistema coherente de pensamiento y acción, y como no repararon en la peculiaridad de su situación histórica y cultural, no pudieron reconocer el carácter imposible y quijotesco de la tarea que se habían impuesto”<sup>207</sup>.*

Para el filósofo escocés, el principal error que los ilustrados cometieron puede resumirse en que la moralidad que ellos trataban de explicar y justificar de una manera racional procedía de un contexto histórico y social heredado, y sobre todo, diferente del suyo. Dicho de otra manera, no supieron ver que la moralidad a la que se acogían desempeñaba una función distinta a la que le asignaron.

<sup>205</sup> Fernández-Llebrez, F. (1999). La ambigüedad comunitarista de Alasdair MacIntyre. El problema de las etiquetas en el debate liberalismo/comunitarismo, *Revista de Estudios Políticos*, 104, pp. 213-291.

<sup>206</sup> MacIntyre, A. (1987). *op. cit.*

<sup>207</sup> MacIntyre, A. (1987). *ibid.*, p. 53.

Los filósofos ilustrados entendieron que los mandatos morales tenían que cambiar y mejorar la naturaleza humana. Pensaron que había que disipar las tinieblas de la humanidad mediante el uso de la razón, que se tenía que superar la puerilidad mental y aprender a razonar sin ayuda ajena (*sapere aude*), en definitiva, consideraron que se debía huir de la ignorancia, la superstición y la tiranía moral y que se tenía que inaugurar una nueva época de luces. Para MacIntyre, sin embargo, no comprendieron que eso también incluye conducir dicha naturaleza hacia su plena realización, o si se prefiere, no asumieron que sin esto último, dicha naturaleza sólo puede justificarse a partir de su estado actual. Así las cosas, haciendo caso omiso de la plena realización que la naturaleza humana puede adquirir, existen muchas posibilidades de que la persona tienda a desobedecer los propios mandatos morales que esta se haya podido dar, sean cuales sean dichos mandatos. Para MacIntyre, el *telos* es fundamental para entender que la moral es algo justificable y racional, y además, algo que objetivamente permite pasar de los hechos a los valores o deberes y mandatos morales. El *telos* según MacIntyre,

*“tiene sus raíces en las formas de vida social que expresaron los autores de la tradición clásica (griega). Con arreglo a esa tradición, ser hombre es desempeñar una serie de papeles, cada uno de los cuales tiene una función y una entidad propios: miembro de una familia, ciudadano, soldado, filósofo, siervo de Dios. Sólo cuando el hombre se concibe a sí mismo como un individuo separado previamente de todo papel, la palabra “hombre” deja de ser un concepto funcional”<sup>208</sup>.*

La recuperación de la racionalidad moral, con su noción de *telos* incluida, sólo se puede llevar a cabo considerando que la persona está implicada en unas circunstancias sociales, culturales e históricas que la definen, y rechazando que sea una idea abstracta o un concepto en el vacío. Dicho esto, y tal y como se apuntaba anteriormente, el liberalismo rawlsiano se alía con el individualismo y no con la autonomía, pues la naturaleza humana que tiene una misión que alcanzar es menos autónoma de lo que Rawls parece asumir.

Para MacIntyre, la plena realización humana, o lo que también podría llamarse la vida buena, no es la misma para todas las personas ni para todas las épocas, y tampoco existe una única y universal manera de alcanzarla. Ello no es debido solamente a que cada persona, o comunidades de personas, vivan en circunstancias sociales diferentes, sino sobre todo a que las diferentes circunstancias son portadoras de unas determinadas identidades sociales o concepciones de realización humana y no de otras:

---

<sup>208</sup> MacIntyre, A. (1987). *ibid.*, p. 56.

*“...soy hijo o hija de una persona, primo o tío de otra, ciudadano de esta o de aquella ciudad, miembro de este o de aquel gremio o profesión; pertenezco a este clan, a esta tribu, a esta nación. De ahí que lo que es bueno para mí ha de ser bueno también para quien desempeñe esos papeles. Como tal, heredo del pasado de mi familia, de mi ciudad, de mi tribu o de mi nación una serie de deudas y de fondos, de expectativas y obligaciones legítimas. Estos constituyen los datos de mi vida, mi punto de partida moral, y confieren en parte a mi vida su propia singularidad moral”<sup>209</sup>.*

Ahora bien, para MacIntyre, las circunstancias sociales, las contingencias que dan forma a las diferentes tradiciones históricas y culturales, son identificadoras e identificativas, pero no son hegemónicas ni estáticas. Por ejemplo, cuando una circunstancia social, como puede ser la educación universitaria, es uno de los soportes de una tradición concreta, su quehacer se convierte en un debate continuo sobre qué es una educación universitaria buena. Y desarrollar una idea de educación universitaria buena es, al mismo tiempo y en gran parte, emprender una reflexión y desarrollar un planteamiento sobre cómo se pueden criticar y apreciar los diferentes intentos de encarar y concebir la idea de educación universitaria. Para MacIntyre, pues, no existe un razonamiento práctico de aplicación ahistórica o universal, ni un bien interno de esencia intemporal. Siguiendo con el ejemplo, no existe una idea de educación universitaria única y válida para antes, ahora y siempre. Podría parecer que esto deja la puerta abierta a un cierto relativismo, al que según todo lo dicho anteriormente parece oponerse dicho autor, más no es así. MacIntyre defiende que el valor o la fuerza de una tradición, y por lo tanto de las circunstancias sociales que la definen, se constata en su forma de actuar ante una crisis epistemológica, es decir, en una situación en la que dicha tradición está afectada por conflictos de hondo calado<sup>210</sup>. De dichas crisis no se puede salir airoso de cualquier manera, o por lo menos, hay maneras más buenas que otras.

En resumen, la crítica comunitarista no comulga con la idea de un yo moralmente autónomo y desvinculado, y propone un yo moralmente dependiente y ubicado. La moral, parte fundamental de la naturaleza del yo, no es algo aislado del hecho social y comunitario. ¿Quién soy?, pregunta clave e inexcusable de la condición humana, encuentra sus posibles respuestas en la comunidad, sus argumentos, razonamientos, tesis y conclusiones, aquellas que no son precisamente superficiales u ornamentales tienen un carácter comunitario. Las cuestiones comunitarias no son meros atributos o características de la idiosincrasia personal de cada uno, sino que son elementos constitutivos de ella. La identidad personal tiene

<sup>209</sup> MacIntyre, A. (1987). *ibid.*, pp. 204-205.

<sup>210</sup> MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad*. Barcelona: Eiusa.

relevancia moral gracias a la comunidad, o dicho de otra manera más contundente si cabe, su punto de partida y su fin moral se encuentra en la comunidad. Además, y como se señala en la propuesta de MacIntyre, dicha identidad incide en el desempeño de diferentes roles sociales, habita en los diferentes papeles que una persona representa en su acontecer vital. El yo moralmente autónomo y desvinculado, a ojos del comunitarismo, presenta problemas a la hora de constituir su identidad moral. La razón principal de que eso sea así es que dicho yo no considera que las atribuciones comunitarias morales que se le hacen a la persona sean parte esencial de su identidad, y no aprecia qué es lo que el grupo comunitario en el que se encuentra considera relevante para definir qué es una identidad buena<sup>211</sup>.

La educación universitaria se ve interpelada por el aspecto aquí esbozado. En ella se reúnen maestros y estudiantes, que además de representar el papel que a cada uno le corresponde, tienen y manifiestan una determinada naturaleza moral. A ello nos dedicaremos en el último apartado de este bloque con la intención de que nos sirva de lanzadera para encarar la prospectiva de la educación universitaria.

---

<sup>211</sup> Thiebaut, C. (1998). *op. cit.*

### 5.3. Los recursos de la moral

Otro de los asuntos en los que se fundamenta el liberalismo rawlsiano, y que no ha pasado desapercibido para la crítica comunitarista, trata sobre los recursos o las fuentes de la moral, o si se prefiere, sobre el lugar en el que hallar las normas morales, el emplazamiento suministrador de los preceptos de la moralidad. En este tema, como sucedía con el de la naturaleza del yo, la autonomía es un asunto clave para la perspectiva liberal. La persona es el principio y el fin de la moralidad, y por lo tanto, las normas morales tienen como sujeto creador y como objeto a la persona. Autores como John Stuart Mill apostaron por esta idea de una manera contundente. En su conocido ensayo *Sobre la libertad*, afirma que: “El individuo es soberano sobre sí mismo, sobre su cuerpo y sobre su mente”<sup>212</sup>, y continúa: “todos los errores que probablemente cometa [...] están lejos de compensar el mal que supone permitir que otros le impongan aquello que ellos consideran que es un bien para él”<sup>213</sup>. Para Stuart Mill, y el utilitarismo que abandera, la persona es la fuente de la moralidad, una persona que, siempre y cuando no perjudique a otros, debe ser libre para elaborar y planificar sus normas morales, sin importar siquiera si algunos o demasiados consideran que su conducta o maneras de proceder es “demencial, perversa o errónea”<sup>214</sup>.

Kant, quien ha tenido mayor influencia en Rawls, también apuesta por la autonomía, aunque de una manera diferente, y de una forma mucho más profunda que la de Stuart Mill. La crítica de Kant al utilitarismo no ha pasado desapercibida<sup>215</sup>. La moral autónoma fundamentada en deseos y preferencias, hecho que parece defender el utilitarismo, destruye la dignidad de las personas y no enseña a distinguir entre lo que es bueno o malo, sino a sacar provecho de cada situación. En cualquier caso, que una persona sea feliz no quiere decir que sea buena. Kant apuesta por la autonomía moral en un sentido muy particular. Buscar las normas morales en el exterior es explorar en un lugar equivocado, pues significa andar tras una fuente ilegítima de la moral. El imperativo categórico kantiano exige autonomía y no heteronomía:

*“cuando la voluntad busca la ley que ha de determinarla en algún otro lugar diferente a la aptitud de sus máximas para su propia legislación universal y, por lo tanto, sale fuera de sí misma [...] se produce, sin lugar a dudas, heteronomía. No es entonces la voluntad la*

<sup>212</sup> Stuart Mill, J (1991). *op. cit.*, p. 75.

<sup>213</sup> Stuart Mill, J (1991). *ibid.*, p. 175.

<sup>214</sup> Stuart Mill, J (1991). *ibid.*, p. 78.

<sup>215</sup> Kant, I. (1990). *op.cit.*

*que se da a sí misma la ley, sino es el objeto por su relación con la voluntad, el encargado de dar tal ley*<sup>216</sup>.

La gran y profunda diferencia con la autonomía utilitarista es que la autonomía kantiana no conlleva que una persona pueda, ni tampoco deba, actuar en soledad, aisladamente. Una formulación del imperativo categórico kantiano deja meridianamente claro este asunto:

*“obra sólo según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal. [...] Obra de tal modo que te relacione con la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca sólo como un medio”*<sup>217</sup>.

Sin duda alguna que la aportación de Kant en torno a la autonomía moral es un referente en la historia del pensamiento occidental. El propio MacIntyre, reconocido crítico del pensamiento kantiano en muchos aspectos, llega a afirmar que:

*“Quizá para la mayoría de autores posteriores, incluso para los que conscientemente son antikantianos, la ética se define como tema en términos kantianos. Para muchos que nunca han oído hablar de la filosofía, y mucho menos de Kant, la moralidad es aproximadamente lo que era para Kant”*<sup>218</sup>.

Rawls, aunque afirma que: “Es verdad que me he apartado de los enfoques de Kant en varios aspectos”<sup>219</sup>, en líneas generales se acoge a la idea de autonomía kantiana. Para dicho autor, las normas morales válidas son las que se otorga la persona autónoma y, siguiendo con la propuesta kantiana, actuar autónomamente es proceder a partir de unos mandatos morales que ponen de acuerdo a personas libres, iguales, y por supuesto, racionales. La objetividad de dichas normas morales, o la garantía de que no beneficien a unos y perjudiquen a otros, viene garantizada por las suposiciones rawlsianas ya comentadas de la posición original y el velo de la ignorancia. Dichas suposiciones previenen a la hora de que cualquier decisión que aspira a ser justa y buena se vea influida por las circunstancias en las que se encuentra la persona, o por las contingencias que la pudiera caracterizar. En definitiva, la persona que en ella y a través de ella encuentra y sonsaca las normas o mandatos morales, es la persona autónoma que defiende el liberalismo rawlsiano, una persona que es al mismo tiempo defensora y promotora de una sociedad justa y equitativa.

<sup>216</sup> Kant, I. (1990). *op.cit.*, p. 120.

<sup>217</sup> Kant, I. (1990). *ibid.*, pp. 92-104.

<sup>218</sup> MacIntyre, A. (1998). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós., p. 185.

<sup>219</sup> Rawls, J. (1997). *op.cit.*, pp. 293-294.

La crítica comunitarista, como ya se ha apuntado al principio de este apartado, no se desentiende de este asunto. Si en la naturaleza del yo liberal rawlsiano, un yo previo y desvinculado de la cuestión moral, se planteaba el problema del individualismo asocial, en la persona que encuentra las normas morales en ella y por ella misma, se plantea el problema del egocentrismo. Para la crítica comunitarista no está tan claro que los recursos de la moral dependan en último término de la persona, y fundamenta dicha suposición en dos interpretaciones hasta cierto punto observables y prácticas. Éstas son el realismo apelativo de Taylor<sup>220</sup> y el realismo social o natural de MacIntyre<sup>221</sup>. Veamos dichas explicaciones por separado.

Para Taylor, la persona, moralmente hablando, es un ser que se autointerpreta, autoexplica o autocomprende, pero no de cualquier manera, o por lo menos, no de una manera autónoma como propone el liberalismo rawlsiano. La identidad moral depende de las concepciones del bien que derivan de la comunidad lingüística a la que se pertenece, y de la vinculación que se establece con dichas concepciones. Las normas morales de una persona pueden, en último término, aclararse y expresarse racionalmente gracias a un proceso que exige recurrir a marcos morales valorativos fundamentales y de gran alcance, marcos derivados de la comunidad en la que ésta se encuentra. Es en los escenarios sociales y comunitarios donde la persona puede conocerse, y eso equivale a comprender dónde se encuentra, es decir, entender y descifrar los escenarios en los que se halla ubicada. Así por ejemplo, y a ojos de Taylor, aquellas personas que definen su identidad personal, o gran parte de ella, en función de sus compromisos y vinculaciones morales con un credo religioso, un partido político, una nación, o una institución universitaria, no afirman únicamente que aprecian o se sienten identificados con determinados valores o normas morales, sino que dan a entender que esos valores y esas normas morales les proveen de algo sin lo cual no podrían orientarse desde un punto de vista personal y vital, sin lo cual su identidad personal estaría huérfana. La orientación moral que provee la comunidad es una parte esencial del proceso de construcción de la identidad personal. Ahora bien, la adopción de un marco moral comunitario de referencia en el que construir la propia identidad no es, como podría argumentarse desde un punto de vista liberal, una decisión personal o una elección autónoma. Dicha suposición es errónea, tal y como afirma el propio Taylor:

*“La cuestión es: ¿mediante qué definiciones contenidas en el marco puedo descubrir mi posición en él? Con otras palabras, partimos de la base de que el agente humano existe en*

<sup>220</sup> Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

<sup>221</sup> MacIntyre, A. (1987). *op. cit.*

*un espacio de cuestiones: son las cuestiones a las que dan respuesta esas definiciones de nuestro marco, suministrando así el horizonte en el que sabemos dónde estamos y qué significan las cosas para nosotros*<sup>222</sup>.

La persona no elige su posición moral sino que la encuentra en lugares que también son morales y que existen independientemente de ella, y esos lugares son tan reales como lo puede ser un lugar de orden físico. Para Taylor cuesta pensar en una vida humana que no esté posicionada en un espacio moral comunitario, de la misma manera que cuesta pensar en vivir sin saber dónde está el sur y el norte, el arriba y el abajo o la derecha y la izquierda. La identidad moral de la que se está hablando, según Taylor, es lo propio de personas auténticas, de individuos que hayan la autenticidad en las circunstancias morales en las que se encuentran<sup>223</sup>. La autenticidad moral de Taylor no comulga con la soberanía personal, pues no se trata sólo de una voz interior que determina las normas morales, sino de una voz imbricada con el exterior, con la voz comunitaria que proviene del exterior de la persona.

La identidad del yo está ligada, y en gran parte construida, por el significado de los objetos y de las situaciones que dicho yo va encontrándose en su devenir vital. Hay que tener en cuenta que los significados de esos objetos y situaciones con los que una persona va topándose vienen determinados por la amplitud y estructura del lenguaje del que esa persona dispone para apalabrarlos. La calidad del lenguaje correlaciona con la calidad de los significados que se pueden adquirir:

*“...interpretación y significados se entretejen mutuamente. Por consiguiente, el texto de nuestra autointerpretación no es algo ajeno a lo que se interpreta, porque lo que se interpreta es en sí mismo una interpretación: una autointerpretación del significado de la experiencia que contribuye a la construcción de ese significado. O, dicho de otro modo, aquello cuya coherencia tratamos de descubrir está en parte constituido por nuestra autointerpretación”*<sup>224</sup>.

Ser un yo, pues, viene a ser tanto la experimentación de la situación personal a partir de determinados significados morales, como la interpretación personal de esos significados morales a partir del lenguaje.

Taylor restablece una relación férrea entre el yo y la comunidad. No se olvida del hecho de que una comunidad es un conjunto de personas diferentes, lo que también le

<sup>222</sup> Taylor, Ch. (1996). *op.cit.*, p. 29.

<sup>223</sup> Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós; Taylor, Ch. (1996). Identidad y reconocimiento, *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, pp. 10-19.

<sup>224</sup> Taylor, Ch. (1971). Interpretation and the Sciences of Man, *The Review of Metaphysics* I, 25(1), 3-51. (p. 16).

hace dudar de la autonomía liberal rawlsiana. Si un yo se construye a partir del conjunto de respuestas que da a la pregunta quién soy, sólo se puede responder a dicha cuestión en una relación y diálogo permanentes con otros yoes, con otras identidades personales. La persona, a ojos de Taylor, aprende y crece gracias a sus interlocutores:

*“En este sentido no se puede ser un yo independiente. Sólo soy un yo en relación a determinados interlocutores: por un lado, en relación a aquellos interlocutores que fueron esenciales para que llegase a definirme; por otro, en relación a los que son ahora cruciales para que siga captando los lenguajes de la autocomprensión. Naturalmente, ambas clases de interlocutores pueden coincidir. Un yo existe sólo dentro de lo que llamo redes de interlocución”*<sup>225</sup>.

Tal y como se ha comentado más arriba, la persona tiene la necesidad ineludible de estar orientada en unos marcos valorativos, en unos horizontes de significados, algo parecido a la necesidad de estar orientado en un espacio físico. Sin embargo, puede que eso no siempre suceda, y Taylor señala dos posibles formas de que una persona esté desorientada, moralmente hablando.

La primera consiste en no conocer el mapa, el plano moral de la propia comunidad, el bien al que ésta aspira. La segunda estriba en no saber dónde se encuentra uno respecto a dicho bien, o si se prefiere, en no identificar en qué punto del mapa moral comunitario se está situado. La huida de la desorientación moral, la emigración hacia la orientación moral empieza en dos momentos: en el momento en el que la persona se cuestiona si realmente está en contacto con el bien de su comunidad, y en el momento en el que la persona valora si está correctamente situada ante dicho bien, valoración que bien puede traducirse en un compromiso personal. Para Taylor, como para MacIntyre, la percepción del bien de la comunidad no es una cuestión puntual o de un momento concreto, sino que es una trama, una auténtica historia personal:

*“...como nos orientamos necesariamente hacia el bien, determinamos nuestro lugar en relación a él y con ello determinamos la dirección de nuestras vidas, tenemos que entender ineludiblemente nuestras vidas de forma narrativa, como una búsqueda. Pero podríamos partir tal vez desde otra idea: como tenemos que determinar nuestro lugar en relación al bien, no podemos dejar de orientarnos hacia él, y por ello hemos de ver nuestra vida como una historia. Desde cualquiera de ambas direcciones, veo que estas condiciones son hechos conexos de la misma realidad, requisitos estructurales ineludibles del obrar humano”*<sup>226</sup>.

<sup>225</sup> Taylor, Ch. (1996a). *op.cit.*, p. 36.

<sup>226</sup> Taylor, Ch. (1996a). *op.cit.*, pp. 51-52.

Hasta el momento se viene hablando del bien moral, o del bien al que una comunidad aspira, pero Taylor acepta que en la vida hay una diversidad de bienes, y que lo común es que entren en conflicto. Esta situación provoca que la persona se vea forzada a jerarquizar aquello que vale la pena perseguir, y por lo tanto, a ubicar cada bien según su valor de importancia. Taylor no deja la cuestión abierta y a elección del personal, hecho que sería propio de un liberalismo radical, sino que ofrece una explicación posible. Según dicho autor, existen bienes de orden superior, bienes que él llama *hiperbienes*. Éstos no son intocables o indiferentes respecto a los bienes de rango inferior sino que, como se ha venido demostrando a lo largo del devenir histórico, lo que en un día fue un *hiperbien*, otro día puede ser un bien secundario. Esta apreciación no está exenta de importantes interpretaciones, a saber: ¿cómo se garantiza que las permutaciones de bienes son justas y buenas? ¿Por qué se debe aceptar que un bien de tiempo inmemorial es mejor o peor que un bien que lo reemplaza, si precisamente dicho cambio se enjuicia dentro de un marco moral que es propio del nuevo bien y no del antiguo? Taylor solventa este problema acudiendo a la razón práctica, al ejercicio racional de los procesos de transición demostrando que una postura es mejor que otra:

*“Compruebo que la relación que establecía entre el resentimiento y el amor era equivocada o que el tiempo hace el amor más profundo, algo a lo que antes era completamente insensible. Pero esto no significa que no lo argumente o que no pueda argumentarlo. Otros pueden poner en duda nuestro convencimiento de que hemos crecido moralmente. Después de todo, podría tratarse de un espejismo. Entonces hemos de razonar, y razonar aquí significa poner frente a frente distintas interpretaciones de lo que he experimentado vitalmente”<sup>227</sup>.*

Taylor no niega que el razonamiento moral pueda transitar de un lugar a otro, que pueda vascular o incluso cambiar, siempre y cuando se apele a concepciones de bien. La racionalidad de una persona, así entendida, debe juzgarse en términos sustantivos más que procedimentales, debe valorarse más la corrección de sus respuestas que las formas de llegar a ellas.

MacIntyre ofrece una explicación distinta a la de Taylor a la hora de criticar la propuesta liberal rawlsiana cuando habla de las fuentes o recursos de la moral. La explicación de MacIntyre, como ya indicamos al comienzo de este apartado, se fundamenta en un realismo social o natural. No obstante, antes de adentrarnos en la explicación que

---

<sup>227</sup> Taylor, Ch. (1996a). *op.cit.*, p. 72.

dicho autor ofrece sobre este tipo de realismo, vale la pena presentar qué piensa sobre el yo rawlsiano, o mejor dicho, con qué tipo de yo lo identifica.

El yo rawlsiano, según MacIntyre, es una versión más de lo que él llama el “yo emotivista”, un yo que es típico de la cultura liberal moderna<sup>228</sup>. Para dicho autor, el auge y la revalorización del emotivismo moderno ha provocado que no haya distinciones entre las razones personales y las impersonales, y este hecho ha ocasionado a su vez que las personas no sean concebidas como seres racionales capaces de discernir por sí mismos dónde se encuentra lo correcto, dónde la opinión personal. En este sentido, por ejemplo, un debate moderno que se dedique a cuestiones morales se reduce, en la mayoría de los casos, al intento de tratar al otro como un medio para los fines de uno y viceversa, y en la mejor de las situaciones a una acomodación y acoplamiento de emociones. La cultura emotivista moderna, señala MacIntyre, es idónea para personajes sociales como los siguientes.

El esteta, aquel que ve el mundo como el lugar en el que obtener disfrute personal, en el que evitar el aburrimiento y el tedio a toda costa. El gerente, aquel que organiza y aprovecha los recursos que posee para alcanzar sus fines de la manera más eficaz y eficiente que sea posible, unos fines, todo sea dicho, que no suelen ser seleccionados por él mismo, sino por el mercado, accionistas o directivos. Y por último, el terapeuta, aquel que, o bien él mismo, o bien ayudando a otros, busca enfocar el devenir vital hacia objetivos que la sociedad cataloga como útiles y, que por lo tanto, elude indagar en el valor intrínseco de los fines morales y de la condición humana.

El yo emotivista, en definitiva, y adquiera la forma que adquiera, confecciona su propia autodefinition, lo que conlleva varias consecuencias que para MacIntyre no pasan por alto. Entre otras, el yo emotivista no se identifica incondicionalmente con ninguna de las perspectivas morales que aparentemente adopta, carece de criterios racionales para valorarlas, principalmente porque desconoce los límites de lo que puede ser valorado, y por último, acepta que todo pueda ser criticado, incluyendo su propia perspectiva. Visto así, el sujeto moral es alguien gobernado por autonomía, y no tanto por, entre otras cosas, los papeles sociales que puede representar, o las circunstancias y prácticas sociales y comunitarias en las que se ve envuelto. La vida del yo emotivista, además, se convierte en una vida espasmódica y arbitraria, no está hilvanada por un sentido de unidad, no tiene una dimensión narrativa o histórica, tal y como también apunta Taylor<sup>229</sup>.

---

<sup>228</sup> MacIntyre, A. (1987). *op.cit.*

<sup>229</sup> Taylor, Ch. (1996). *op.cit.*

Para ofrecer una alternativa a esta situación, MacIntyre vuelve a un pasado, que según dicho autor, interpela al presente. Dicho pasado no es otro que el legado aristotélico, y más concretamente, su propuesta ética<sup>230</sup>. Según MacIntyre, Aristóteles no comulga con el planteamiento homérico, según el cual el papel social determina al individuo desde un punto de vista ético, y ofrece una alternativa. El auténtico papel del que hay que hablar, cuando se habla de ética, es el del ser humano o del ministerio de ser persona, y no tanto del de rey, soldado, ciudadano, hijo o madre. Para alcanzar el fin o el propósito de ese papel, ese *telos* específicamente humano, resulta necesario enrolarse en la práctica de las virtudes, en la práctica de las excelencias del carácter humano. Grosso modo, MacIntyre recuerda que la virtud puede ser entendida en un sentido Homérico que, como ya se ha apuntado, viene a ser una cualidad que permite al individuo desempeñar un papel social<sup>231</sup>; o en un sentido Aristotélico, Tomista o Cristiano, en tanto que una cualidad que permite al individuo progresar hacia el logro del fin específicamente humano, natural y sobrenatural<sup>232</sup>; o como cualidad útil para conseguir el éxito terrenal y celestial, según la aportación de Franklin<sup>233</sup>. MacIntyre no rechaza ninguna de estas tres acepciones, más bien las combina y define la virtud como:

*“Una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes”*<sup>234</sup>.

Para MacIntyre, las virtudes no son un medio o un instrumento, sino que son atributos que conforman la vida humana. Las virtudes son las que, en último término, permiten a la persona alcanzar la vida buena, y ante la pregunta sobre cómo se entiende la vida buena, considera que ésta consiste, precisamente, en dedicarse a su búsqueda:

*“lo que constituye el bien del hombre es una vida humana completa vivida de la mejor manera, y la práctica de las virtudes forma parte de esa vida de manera necesaria y fundamental, no es un mero ejercicio preparatorio para el logro de dicha vida. Por consiguiente, no podemos caracterizar adecuadamente el bien del hombre sin habernos referido antes a las virtudes”*<sup>235</sup>

Además, la práctica de las virtudes no puede realizarse en el vacío, sino en la polis, o mejor dicho, en la comunidad. MacIntyre, profundo conocedor de la ética aristotélica,

<sup>230</sup> ARISTÓTELES. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.

<sup>231</sup> Jaeger, W. (1981). *op. cit.*

<sup>232</sup> MacIntyre, A. (1984). *op. cit.*, especialmente las pp. 252-299.

<sup>233</sup> Franklin, B. (2000). *Autobiografía y otros escritos*. México D.F.: Porrúa.

<sup>234</sup> MacIntyre, A. (1984). *op. cit.*, pp. 270-271.

<sup>235</sup> MacIntyre, A. (1984). *ibid.*, pp. 188.

asume que la ciudad Estado ateniense está desacreditada y que hoy resulta ser una idea indefendible. No obstante, ello no le impide defender que la visión aristotélica puede ser reelaborada y acomodada a nuestros tiempos. MacIntyre acomete esa tarea de adaptación a partir de tres cuestiones básicas: la práctica, la unidad narrativa de la vida humana y la tradición.

Para dicho autor, una práctica es:

*“toda forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, mediante la cual se consiguen bienes internos a la misma, mientras se intenta alcanzar las pautas de excelencia propias de esa forma de actividad y que, en parte, la definen, con el resultado de extender sistemáticamente la capacidad humana de lograr la excelencia y las concepciones humanas de los fines y los bienes que implica”*<sup>236</sup>.

De dicha concepción despunta la idea según la cual una práctica dispone de bienes internos propios y particulares, mientras que los bienes externos que de ella se derivan, podrían ser alcanzados a través de esa práctica o de otras. Visto así, una práctica que no disponga de bienes internos, aunque proporcione bienes externos, no es propiamente una práctica. Además, y no menos importante, implicarse en una práctica requiere acatar las pautas y modelos que en ese momento la configuran, y por lo tanto, que quien participe en ella debe someter sus gustos, preferencias y actitudes a las pautas y modelos establecidos. No se está hablando de ningún tipo de conservadurismo, pues una vez se participa en una práctica, no hay porqué aceptarlo todo sin discusión. Ahora bien, las críticas y/o modificaciones de las pautas o modelos de cualquier práctica tienen ciertos límites, principalmente el respeto al marco de referencia moral que facilita la elaboración de aquellos juicios racionales que deben ser el fundamento de las críticas y/o modificaciones que se propongan. Ciertamente, MacIntyre admite que el propio marco de referencia moral también podría estar sometido a cambio y modificación, pero duda que pueda criticarse todo en su globalidad, ni que pueda admitirse todo lo que se proponga. En cualquier caso, si eso sucediese, si por ejemplo se criticara con razones de peso todo el marco de referencia moral que sustenta una práctica, equivaldría a la liquidación completa de dicha práctica tal y como hasta ese momento se ha conocido.

La participación en las prácticas que propone MacIntyre permite al individuo ingresar en formas de vida donde los juicios de valor quedan salvados de la amenaza del emotivismo y, por supuesto, de los diversos caracteres que de él se derivan y que ya se han comentado. El esteta ya no puede utilizar una práctica para el disfrute personal, el gerente

---

<sup>236</sup> MacIntyre, A. (1984). *ibid.*, p. 175.

no puede hacer uso de ella para la obtención de bienes externos, y el terapeuta no puede inmiscuirse en ellas en busca de la mera utilidad, y sortear los bienes internos que dicha práctica conlleva.

MacIntyre asume que existen multiplicidad de prácticas, diversidad de bienes internos y de virtudes, y que por lo tanto, existe un sano pluralismo respecto a lo valioso de la existencia humana. Sin embargo, también advierte de los posibles peligros que ello conlleva. La gran cantidad de prácticas aumenta la probabilidad de que un mismo individuo participe en varias de ellas, y sobre todo, de que las obligaciones que exigen no sólo no comulguen entre ellas sino que entren en conflicto. Dicho de otra manera, una misma persona puede encontrar contradicciones siendo profesional, padre, vecino y esposo al mismo tiempo, pues puede suceder que su profesión, su paternidad, su vecindad y su matrimonio exijan obligaciones morales contradictorias. Además, no existe propiamente una práctica que organice y gobierne a todas las demás, que enuncie qué experiencias u obligaciones tienen prioridad, o qué fines o bienes morales son mejores que otros. Existe, por lo tanto, la amenaza de que una persona se vea expuesta a elegir entre deberes o bienes morales contradictorios. Para solucionar dicho peligro MacIntyre apela a la unidad narrativa de la vida humana.

Cuando una persona participa en una práctica determinada, está participando en un episodio de su biografía, en una parte de su historia personal que se produce en unos marcos de acción históricos y comunitarios. El género al que pertenece la acción humana es el relato histórico, y la vida viene a ser como una obra de teatro en la que un mismo individuo se convierte en autor y personaje, una creación además en la que el futuro es tan importante como el presente:

*“No hay presente que no se encuentre informado por cierta imagen de futuro, y por una imagen de futuro que se presenta siempre bajo la forma de un telos, o de varios fines o metas, hacia el que avanzamos o no avanzamos en el presente. La imprevisión y la teleología coexisten, pues, como una parte de nuestras vidas; como los personajes de un relato de ficción, no sabemos lo que va pasar a continuación, pero, pese a todo, nuestras vidas tienen una proyección de futuro. Si el relato de nuestras vidas individuales ha de seguir siendo inteligible, y todo tipo de relato pueden hacerse ininteligible, el modo como continuará la historia estará siempre sometido a muchos condicionantes, pero dentro de ellos la historia puede continuar indefinidamente de múltiples maneras”<sup>237</sup>.*

---

<sup>237</sup> MacIntyre, A. (1984). *ibid.*, p. 200-201.

La dimensión narrativa de la vida humana suministra el marco de referencia moral desde el que las personas pueden hacer elecciones racionales también en caso de conflicto, y por lo tanto, dicha dimensión solventa la visión de unas prácticas independientes, e incluso contradictorias, las unas de las otras. Dicho de otra manera, la dimensión narrativa aporta respuestas al cómo puedo vivir mejor mi vida aquí en esta situación, o qué es lo más importante para mí ante este dilema que ahora se me presenta. Todo ello tiene mucho que ver con las virtudes de las que antes se hablaba:

*“Por consiguiente, las virtudes han de ser entendidas como las disposiciones que no sólo sostienen las prácticas y permiten que alcancemos sus bienes internos, sino que también nos mantienen en la búsqueda apropiada de lo bueno, ayudándonos a superar los perjuicios, peligros, tentaciones y distracciones que nos asalten y procurándonos un conocimiento cada vez mayor tanto del bien como de nosotros mismos”<sup>238</sup>.*

La finalidad de la vida buena es pues inseparable de su propia búsqueda. Ahora bien, la forma de buscar la vida buena, como es lógico, no es la misma para todas las personas, ni tampoco es la misma en todas las épocas, y eso es así, *“no porque esos individuos vivan en circunstancias sociales diferentes, sino porque todos abordan esas circunstancias como portadores de una determinada identidad social”<sup>239</sup>*. Esta consideración puede impedir que se vislumbre un mundo de principios abstractos y universales, algo que valga la pena para el ser humano *per se*. MacIntyre ofrece, sin embargo, una idea que puede ayudar a tomar mejores decisiones a la hora de escribir la narración vital, la tradición.

Una tradición, según dicho autor, se compone de una serie de prácticas cuyo valor e importancia permiten comprender y comprenderse, es decir, es el medio en el que las prácticas se construyen, y en el que se transmiten de generación en generación. Las concepciones sobre una tradición no son hegemónicas ni perennes, por eso cuando una institución social, como por ejemplo una universidad, es soporte de una tradición, su quehacer está expuesto a un debate continuo sobre qué es una buena universidad. En este sentido, desarrollar una concepción de vida buena consiste en desarrollar una idea de cómo valorar y criticar los diferentes intentos de encarar dicha concepción. Lo dicho podría dar a entender que se está proponiendo un razonamiento práctico de aplicación ahistórica y universal, o bien que se está buscando una esencia intemporal, más no es exactamente así. Para MacIntyre, eso podría dejar la puerta abierta al liberalismo en general, y al relativismo en particular, como sucedía con las prácticas concebidas sin marcos morales de referencia. Para él, sí que existe una manera de valorar y enjuiciar una tradición determinada, y esta

<sup>238</sup> MacIntyre, A. (1984). *ibid.*, p. 204.

<sup>239</sup> MacIntyre, A. (1984). *ibid.*, p. 204-205.

manera consiste en contrastar cómo actúa dicha tradición ante una crisis epistemológica, es decir, ante aquellas situaciones en las que una tradición se ve afectada por conflictos estériles y se limita a dejarse llevar por las viejas fórmulas. Dicha crisis se supera elaborando un nuevo marco de referencia que reúna, cuando menos, tres requisitos: que permita a esa tradición resolver los problemas que tiene pendientes; que clarifique cómo se plantearon dichos problemas y cómo es que no se habían resuelto hasta el momento; y por último, que haga ambas cosas destacando la continuidad básica que existe entre lo antiguo y lo nuevo. Visto así, una tradición concreta puede admitir que hay otras que han superado sus crisis de una manera óptima, y otras que no tanto. En definitiva, MacIntyre considera que disponemos de recursos racionales para asegurarnos de que todas las tradiciones, así como las prácticas y las narraciones vitales, son susceptibles de valoración personal.

Todo lo dicho en este apartado puede aplicarse a la educación universitaria, una educación que se produce en una comunidad concreta, que persigue la autenticidad moral de los que en ella participan, y que conlleva la puesta en marcha de virtudes en una serie de prácticas determinadas. A ello nos dedicaremos en el último apartado de este bloque, y de una manera más exhaustiva, en el último capítulo de nuestro trabajo.

#### 5.4. La orientación de la moral

La orientación de la moral será el tercer y último aspecto de la crítica comunitarista al que nos queremos dedicar. Según el liberalismo rawlsiano, la neutralidad moral debe caracterizar al quehacer del Estado, el de todas las instituciones que lo conforman. La universidad es una de dichas instituciones, especialmente la universidad pública o cualquier institución universitaria que, de una manera o de otra, recibe fondos públicos. No se trata ni de un asunto nuevo, ni de fácil solución, tal y como afirma el propio Rawls:

*“históricamente, un tema común en la tradición intelectual liberal es que el Estado no debe favorecer a ninguna doctrina comprensiva ni a las doctrinas del bien a ellas vinculadas. Pero es igualmente un tema común de los críticos del liberalismo la incapacidad del Estado para proceder de este modo, sus arbitrarios sesgos a favor de una u otra variante del individualismo”*<sup>240</sup>.

La cuestión de la neutralidad ha sido profundamente discutida en la tradición liberal. Rawls se detiene de una manera especial en ella en *Liberalismo Político*<sup>241</sup>, y lo hace a partir de las ideas de Raz<sup>242</sup>, quien destaca por su liberal-comunitarismo, es decir, por la defensa de un perfeccionamiento humano de corte liberal.

Raz presenta tres acepciones de la neutralidad: la primera es la *neutralidad como exclusión de ideales*, una acepción que Will Kymlicka denomina “neutralidad justificatoria”<sup>243</sup>. Tras esta acepción se esconde la idea según la cual ninguna acción política, estatal y pública, puede ser acometida sobre la base de ningún ideal de bien, ni sobre una base que permita a las personas perseguir un ideal de bien, sea éste cual sea. Dicho con rotundidad, los ideales de bien deben quedar excluidos de la cuestión pública y permanecer en el ámbito privado. Esta es quizá la acepción popularmente más conocida y aceptada. No obstante, dicha acepción no sólo ha recibido críticas desde el comunitarismo, como más adelante veremos, sino que también desde propio movimiento liberal. Para Robert Nozick, liberal-conservador, este tipo de neutralidad incorpora en el fondo nociones de bien. El conocido principio de la diferencia rawlsiano, sustentado en esta acepción de neutralidad, incorpora elementos deontológicos discutibles pues no son propiamente neutrales, como por ejemplo, el de la solidaridad colectiva<sup>244</sup>.

<sup>240</sup> Rawls, J. (1996). *op. cit.*, p.224.

<sup>241</sup> Rawls, J. (1996). *ibíd.*

<sup>242</sup> Raz, J. (2001). *La ética en el ámbito público*. Barcelona: Gedisa.

<sup>243</sup> Kymlicka, W. (1989b). Liberal individualism and Liberal Neutrality, *Ethics*, 99(4), 883-905.

<sup>244</sup> Nozick, R. (1990). *Anarquía, Estado y Utopía*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

La segunda acepción es la conocida como *neutralidad limitada*. Desde este punto de vista, no se puede llevar a cabo ninguna acción política y pública si con ella aumenta la probabilidad de que una persona, o un grupo de ellas, puedan promocionar una concepción de bien por encima de otras. Esta acepción de la neutralidad exige que exista pluralismo cultural, hecho que sucede en la gran mayoría de sociedades, por lo menos en las occidentales. Para Kymlicka, culturalista-liberal, resulta fundamental que se proteja dicho pluralismo para que cada persona o grupo de personas puedan ejercer su autonomía individual a la hora de acometer sus elecciones personales del bien<sup>245</sup>.

La tercera y última acepción es la conocida como *neutralidad comprensiva*. Esta consiste en asegurar que todos los ciudadanos disponen de una habilidad similar para perseguir en sus vidas, y también promover en sus sociedades, cualquier idea de bien que éstos puedan elegir autónomamente. Kymlicka considera que se trata de una neutralidad resultante, en tanto que esta neutralidad es el resultado de una determinada manera de hacer las cosas, y por eso la cataloga como una “neutralidad consecuencialista”<sup>246</sup>.

Ciertamente, el concepto de neutralidad ofrece un panorama lleno de vicisitudes. Prueba de ello son las posiciones de los citados Raz y Kymlicka que se mueven dentro de la tradición liberal, al tiempo que asumen planteamientos más propios del comunitarismo: Raz porque defiende una especie de perfeccionamiento humano, y Kymlicka porque defiende la provisión de un contexto cultural, de una comunidad, para elegir bienes morales. El propio Rawls señala que el concepto neutralidad es “*desafortunado, algunas de sus connotaciones son contundentes, otras sugieren principios de todo punto inviables*”<sup>247</sup>. Ante esta situación, Rawls apuesta por una *neutralidad de propósitos*<sup>248</sup>, un tipo de neutralidad que abandona la imparcialidad de efectos o influencias, pues se trata de algo que, para dicho autor, resulta ser impracticable. La neutralidad de propósitos conlleva por un lado, que el Estado y sus instituciones garanticen que todos los individuos sean iguales a la hora de promover cualquier concepción de bien que sea libremente afirmada y perseguida por ellos; por otro lado, comporta que el Estado se abstenga de realizar y fomentar cualquier actividad que promueva cualquier concepción de bien particular en detrimento de otras, o de dar mayor asistencia a unos individuos que defiendan una concepción de bien concreta. A pesar de esto, Rawls no se desentiende del fomento de determinadas virtudes que la neutralidad puede incorporar,

---

<sup>245</sup> Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

<sup>246</sup> Kymlicka, W. (1996). *ibíd.*

<sup>247</sup> Rawls, J. (1996). *op. cit.* p.225.

<sup>248</sup> Rawls, J. (1996). *ibíd.*

“...por ejemplo; las virtudes de civilidad, de tolerancia, de razonabilidad y del sentido de equidad. Lo crucial aquí es que la admisión de esas virtudes por parte de una concepción política no desemboca en el estado perfeccionista de una doctrina comprensiva”<sup>249</sup>.

La crítica comunitarista presenta objeciones a la neutralidad liberal en general, y a la rawlsiana en particular. Para empezar, la neutralidad que defiende el liberalismo no es tan neutral entre diferentes concepciones de bien como en un principio pueda parecer. A pesar de su manifiesta oposición a apelar a ninguna concepción de bien en el espacio público, ella misma debe basarse en una, si es que pretende que sus argumentos tengan fundamento. La propia neutralidad también puede ser vista como una concepción de bien particular y concreta. Además, y muy relacionado con lo anterior, la comunidad liberal se vería legitimada a sancionar todo aquello que pusiese en entredicho, o fuera directamente en contra, de la neutralidad y la autonomía de los ciudadanos<sup>250</sup>.

La crítica comunitarista apuesta por un espacio público que incorpore alguna noción de bien. El Estado y la instituciones que lo conforman y representan, entre ellas la universidad, debe ser perfeccionista, es decir, debe facilitar el proceso de perfección humana de las personas que forman parte de él. Tal y como se ha indicado en apartados anteriores, el comunitarismo considera el espacio público, en un grado significativo, como una legítima e integral parte de la existencia humana, y por lo tanto, dicho espacio debe colaborar en el proceso de optimización moral de las personas que lo integran<sup>251</sup>. El yo, y la cuestión sobre quien soy, sólo encuentra una respuesta completa en, como apuntaba Taylor, “*la urdimbre de la interlocución*”<sup>252</sup>. La identidad personal e individual se define sobre una comunidad de referencia, pues la persona se orienta en función de aquellos horizontes de significado morales de dicha comunidad o de aquel lenguaje de las virtudes que se gesta en ella. La comunidad, en definitiva, debe mostrarse beligerante cuando de lo que se habla es de la orientación moral de las personas que la integran.

Sin embargo, también surgen varias objeciones a esta propuesta comunitarista. Sin ir más lejos, puede entenderse que la concepción de bien por la que apuesta una comunidad debe ser la que defiende la mayoría, excluyendo así otras concepciones apoyadas por minorías. Puede suponerse, por lo tanto, que la mayoría es sinónimo de comunitarismo. Así las cosas, ¿qué debería suceder en comunidades moralmente plurales, como son por

<sup>249</sup> Rawls, J. (1996). *op. cit.*, p.228.

<sup>250</sup> Sandel, M. (1982). *op. cit.*; Taylor, Ch. (1996). *op.cit.*

<sup>251</sup> Etzioni, A. (1999). *op. cit.*

<sup>252</sup> Taylor, Ch. (1996). *op. cit.*, p. 51.

ejemplo la gran mayoría de universidades?, ¿la búsqueda de la homogeneidad niega el pluralismo moral?

Antes este tipo de cuestiones, los autores comunitaristas ofrecen diversas respuestas. Taylor considera que hay opciones morales, concepciones de bien, superiores a otras, y que una opción moral no debería ser justificable por el simple hecho de serlo, o porque se constata que es defendida y perseguida por un número determinado de personas<sup>253</sup>. Sandel, por su parte, no se muestra contrario al pluralismo moral, siempre y cuando dicho pluralismo sea formativo y performativo, es decir, que optimice la condición humana<sup>254</sup>. MacIntyre es el autor que ofrece una respuesta más contundente al respecto, pues defiende que el pluralismo moral es otro síntoma de la fragmentación del actual discurso moral<sup>255</sup>. Dicho autor no considera que el Estado y las instituciones que lo representan deban introducir una concepción de bien concreta en el espacio público. Según MacIntyre, la historia se ha encargado de demostrar que ese hecho podría ser una importante causa para el fomento de totalitarismos o males similares<sup>256</sup>. Aquí, todo sea dicho, parece ser que MacIntyre se muestra cercano a algunos de los principios del liberalismo rawlsiano, al tiempo que parece ir en contra de otros autores comunitaristas. Para dicho autor, el centro de atención debe dejar de ser el Estado y debe situarse en comunidades más pequeñas y locales: un pueblo, un hospital y, por supuesto una universidad, son algunos ejemplos de comunidades donde se puede dar una atención genuina, moralmente satisfactoria y estimulante para el comportamiento virtuoso. En cualquier caso, faltaría ver cómo y cuáles serían las comunidades moralmente ejemplares.

Al respecto de lo aquí comentado, es interesante tener en consideración una de las aportaciones de Michael Walzer. Para dicho autor, existen diferentes bienes porque no todos tienen la misma razón de ser:

*“Cada bien o cada conjunto de bienes constituye, pro así decirlo, una esfera de distribución, y cada una de esas esferas tiene unos criterios y pautas apropiados. El dinero no es apropiado en la esfera de los asuntos eclesiásticos: constituye una intromisión hecha desde otra esfera. Y la compasión no reportará ventaja alguna en el mercado, tal y como éste suele entenderse”<sup>257</sup>.*

<sup>253</sup> Taylor, Ch. (1996). *ibíd.*, especialmente las pp.419-533.

<sup>254</sup> Sandel, M. (1982). *op. cit.*

<sup>255</sup> MacIntyre, A. (1984). *op. cit.*, especialmente las pp.19-39.

<sup>256</sup> MacIntyre, A. (1984). *op. cit.* especialmente las pp.87-105.

<sup>257</sup> Walzer, M. (1997a). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica., p.10.

Si se permutan bienes que tienen significados diferentes, se produce, a ojos de Walzer, una violación de las prácticas culturales en las que dichos bienes han sido intercambiados. Así, por ejemplo, lo injusto de una comunidad capitalista no es tanto la distribución desigual del dinero como el hecho de que éste puede reportar a sus principales beneficiarios una buena atención sanitaria o educación, bienes éstos últimos que pertenecen a otra esfera de distribución. Aquellos autores que defienden la igualdad mediante la distribución de bienes, como es el caso del capital monetario, sin preocuparse de posibles intercambios entre los bienes de diferentes esferas de distribución, son autores que, según Walzer, defienden una igualdad simple y no compleja<sup>258</sup>. Él entiende que en una igualdad simple se corre el riesgo de inestabilidad social y, por lo tanto, se necesita un Estado estable y fuerte, un Estado que desactive monopolios y reprima predominios. La igualdad compleja, por su parte, significa la defensa de que la posición de un individuo en una esfera concreta o respecto a un bien determinado no le permita obtener automática y autónomamente provecho en otra esfera o respecto a otro bien social:

*“Así, el ciudadano X puede ser preferido al ciudadano Y para ocupar un cargo político, por lo que ambos serán desiguales en la esfera de la política. Pero no serán desiguales en general, porque el cargo de X no reporta a éste ventajas sobre Y en ninguna otra esfera: mejor atención sanitaria, acceso de sus hijos a mejores colegios, oportunidades empresariales, etc.”<sup>259</sup>.*

Walzer propone estar vigilantes a las barreras que separan los bienes y las esferas en las que éstos se encuentran, evitando así que se intercambien bienes que tienen significados diferentes y que están fundamentados en diferentes criterios o principios de distribución. Esa es su noción de neutralidad, o más bien de imparcialidad del Estado, que la esfera política sea el garante de los límites entre esferas.

---

<sup>258</sup> Walzer, M. (1997a). *op. cit.*; Walzer, M., y Miller, D. (1997b). (Eds.). *Pluralismo, justicia e igualdad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica

<sup>259</sup> Walzer, M. (1997a). *op. cit.*, pp.19-20.

### 5.5. Corolario: la crítica comunitarista y la educación universitaria

La crítica comunitarista a los postulados del liberalismo en general y del rawlsiano en particular incluye un número considerable de aportaciones y apreciaciones, la mayoría de las cuales siguen abiertas. Estamos ante una crítica filosófica que no ha pasado desapercibida, y que también ha recibido una serie de detracciones y reproches.

*“Los comunitaristas están equivocados en pensar que existen algunas tradiciones o convenciones sociales que están exentas de la crítica moral; se puede mostrar inmediatamente que ellos no pueden aportar ningún ejemplo real de una convención o tradición que sea inmune a una evaluación crítica”<sup>260</sup>.*

La principal reprobación que se le ha hecho al comunitarismo, se centra en que se trata de un movimiento intelectual y filosófico que cae en la falacia naturalista, es decir, que intenta reducir lo bueno a lo que es natural, que trata de promover premisas normativas a partir de premisas fácticas.

*“La ventaja que tienen los hechos es que no hay que justificarlos, se observan o se constatan, y si su afirmación es verdadera, se acepta. Pero las normas y valores no son observables ni constatables al modo de las afirmaciones de hecho, sino correctos, aceptables o válidos con arreglo a patrones no empíricos, y, en cuanto no sometibles a pruebas fácticas, siempre sometidos y sometibles a discusión”<sup>261</sup>.*

Sus planteamientos, por decirlo de una manera más concreta, son criticados porque parten de la base de que las cuestiones comunitarias son el origen de las normas morales y sociales. Algunos autores comunitaristas no han hecho caso omiso a las críticas recibidas. El propio MacIntyre, afirma que:

*“algunos filósofos morales han llegado a formular la tesis de que ninguna conclusión moral se sigue válidamente de un conjunto de premisas factuales como “verdad lógica”, entendiéndolo por ello que sea derivable de principios más generales, de acuerdo con la exigencia de la lógica escolástica medieval, que quiere que en un razonamiento válido no aparezca en la conclusión nada que no estuviera ya contenido en las premisas (esto es, el elemento moral o valorativo). De ahí que cualquier argumentación de tal estilo deba fracasar”<sup>262</sup>.*

<sup>260</sup> Nino, C. (1994). Positivism and Communitarianism: Between Human Rights and Democracy, *Ratio Juris*, 1, 14-40., p. 33.

<sup>261</sup> Ruiz Miguel, A. (2002). *Una filosofía del derecho en modelos históricos*. Madrid: Trotta., pp.39-42.

<sup>262</sup> MacIntyre, A. (1984). *op. cit.*, p. 79.

La argumentación en torno a la falacia naturalista está relacionada, según MacIntyre, con el rechazo de Aristóteles, concretamente con la negación de que la persona posee una naturaleza y un propósito esenciales. Para MacIntyre, recurrir a la falacia naturalista es otro síntoma del emotivismo moderno, de la fragmentación del discurso moral moderno, y más importante si cabe, de la ruptura con la tradición clásica que ocasionó el fracaso del proyecto ilustrado, un proyecto que intentó justificar la moral a partir de fragmentos heredados y extraídos de su contexto natural. La falacia naturalista pierde fuerza porque no tiene en cuenta que los conceptos tienen un contenido social esencial.

Taylor, en relación con esto, remarca que los hechos se proyectan involuntariamente e inevitablemente en ideas normativas. No es posible separar el mundo real del ideal, ya que para que el primero sea significativo y tenga sentido, se necesita acudir a la explicación, una explicación que en último término se sitúa en el ámbito de los valores, los fines y las concepciones de bien<sup>263</sup>. Sea como sea, estas críticas no se pueden pasar por alto, y las consideraremos de ahora en adelante para tratar el asunto de la educación universitaria.

La crítica comunitarista no discute que la autonomía personal sea ilícita, que no deba tenerse en cuenta en una sociedad que pretende ser justa y equitativa, o que no sea un bien humano digno de admiración. Lo que dicha crítica hace es poner en tela de juicio la preeminente posición que el liberalismo le otorga y la relevancia universal que le presupone. A un nivel general, desde el comunitarismo se considera que el liberalismo rawlsiano comete un error de planteamiento, más que de contenido filosófico, a saber, considerar que los fines, los valores o las concepciones de bien no son una parte fundamental en el proceso de construcción de la identidad personal; que todo ello sea algo que sucede a expensas de la autonomía de cada persona, que ocurre de una manera pero podría ocurrir de otra diferente, o que estemos ante cuestiones contingentes. En resumidas cuentas, el error en el que cae el liberalismo rawlsiano consiste en no reconocer que la persona es un ser comunitario, y según los comunitaristas, los bienes, valores y concepciones de bien, cuestiones típicamente humanas, son de naturaleza intrínsecamente comunitaria.

Las propuestas de Sandel, MacIntyre y Taylor y Walzer reflejan, cada una a su manera, lo aquí señalado. Para el primero, el yo liberal corre el peligro de ser alguien incapaz de entablar vínculos férreos y consistentes con los fines, valores o concepciones de bien con los decida vincularse. Un yo previamente individualizado, tal y como plantea el liberalismo rawlsiano, ya dispone de una integridad, en último término es independiente de

---

<sup>263</sup> Taylor, Ch. (1996). *op. cit.*

la elección moral que pueda realizar, y por lo tanto, dicha elección podría ser interesada o circunstancial.

Para MacIntyre, quizá el autor que se muestra más hostil ante los postulados del liberalismo, todo intento racional de ofrecer una explicación coherente de la persona y de su moralidad debe hacer referencia a su vinculación y participación en fenómenos esencialmente comunitarios, como son las virtudes, las prácticas y las tradiciones. Pertener a una comunidad no es sólo algo esencial para obtener determinados tipos de bienes humanos, sino que es el requisito indispensable para alcanzar todo tipo de bien humano. En cualquier caso, no es posible la autonomía asocial, lo que sí es posible es el individualismo que se produce a costa de la comunidad.

Taylor, por su parte, defiende que toda concepción de la moral, del razonamiento práctico, y de la persona, debe recurrir inevitablemente a marcos cualitativos morales de referencia, a horizontes externos de significación moral. La autonomía moral está a expensas de la comunidad, y el ideal de autenticidad al que el ser humano aspira se nutre de dichos horizontes o posibilidades morales. Además, si las personas son seres que se auto-interpretan, y los diferentes lenguajes, también el moral, que se utilizan para ello son un tipo de fenómeno social, la comunidad se convierte en un requisito indispensable y estructural de la acción humana.

La crítica de Walzer está dirigida a la abstracción metodológica del liberalismo, y no se centra tanto en la oposición al individualismo asocial, al subjetivismo moral o a la neutralidad, como sí lo hacen los autores anteriormente mencionados. Para Walzer, los significados de los bienes no pueden captarse fuera de los contextos sociales en los que éstos se producen, encuentran y utilizan. Los significados morales no pertenecen todos a la misma esfera, y por lo tanto, deben ser considerados, cada uno de ellos, en las esferas en las que se gestan. Una teoría moral, como una teoría política, se halla encuadrada en diferentes marcos morales y sus bienes dependen de dichos marcos morales.

La crítica comunitarista deja importantes cuestiones de la educación universitaria encima de la mesa. Vamos a remarcar dichas cuestiones, las que trataremos de responder en el siguiente bloque de prospectiva y conclusiones. En lo que sigue, agrupamos dichas cuestiones según los apartados que han sido tratados aunque, como es de suponer, su interrelación es considerable.

La educación universitaria se ve interpelada por lo que hemos llamado la naturaleza del yo, o por lo que también se ha denominado la desvinculación versus la situación de la

persona<sup>264</sup>. La educación universitaria, *per se*, es la formación de la persona en un sentido moral, además de profesional y cultural. Esta es una idea que, de una manera o de otra, ha estado presente en las diferentes épocas de la historia de la universidad<sup>265</sup>, aparece en aquellas reflexiones que se han centrado en el sentido y las razones de la educación universitaria; y se mantiene presente en la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, la crítica comunitarista provoca la aparición de importantes interrogantes cuyas respuestas condicionarán el devenir de dicha educación. Entre otras: ¿de qué se habla realmente hoy en día cuando se menciona que la educación universitaria también es una educación personal? ¿Qué sentido tiene hablar de moral en una educación donde concurren personas de una cierta edad, a las que se les supone una considerable madurez y autonomía moral? ¿Para qué considerar la moral en una educación de carácter optativo, no obligatoria, y además con un marcado fin profesional y técnico? ¿Qué tipo de influencia educativa puede ejercer un profesor universitario en sus estudiantes cuando se está hablando de cuestiones morales?, etc.

El segundo de los aspectos trabajados, el de los recursos de la moral, también incide de una manera considerable en la educación universitaria. Una institución universitaria también puede ser vista como un lugar de significados morales o como un tradición moral. La universidad, asimismo, puede ser definida como un lugar de prácticas tal y como las concibe el comunitarismo, unas prácticas que responden a fines morales internos y externos. Todo ello implica que la educación universitaria no es ajena a la cuestión de las virtudes, ni a la de la narratividad de la vida humana. Sin embargo, está por ver si la educación universitaria de hoy, la que por ejemplo se plantea en el EEES, se acomoda a esta manera de pensar, si es posible, y sobre todo factible, una educación universitaria planteada en estos términos. ¿Hasta qué punto puede plantearse una educación universitaria en términos de virtudes sin caer, por decirlo de alguna manera, en una educación escolástica, o en una educación que ya no responde a las necesidades e intereses de hoy en día? ¿Cuál es realmente el papel de la educación universitaria en situaciones como la combinación de estudios y trabajo, o la educación universitaria virtual? ¿Cómo encajar la educación moral con la educación técnica y profesional? ¿Cómo hacer efectivo dicho encaje en el planteamiento pedagógico, y también filosófico, de las competencias?, etc.

En relación al tercero de los apartados presentados, el de la orientación de la moral, la educación universitaria también adquiere una relevancia considerable. Desde un punto de

---

<sup>264</sup> Pérez, O. (2005). *op. cit.*

<sup>265</sup> Rüegg, W. (1994). *op. cit.*

vista histórico y filosófico, lo hemos podido ver en los dos primeros bloques de nuestro trabajo, la universidad parece ser una institución que mantiene una relación férrea con las cuestiones morales, y sobre todo, con los dilemas éticos que plantea la comunidad en la que se encuentra. Es más, su protagonismo se ha visto mermado y hasta criticado, cuando se ha colocado de espaldas a ese tipo de cuestiones. Quizá ésta sea la razón por la que la universidad del siglo XXI está llamada a participar de una manera importante en el debate moral de la comunidad<sup>266</sup>. Este asunto afecta a dimensiones aparentemente alejadas que van desde la política universitaria hasta el encuentro educativo entre maestros y estudiantes, pasando por la preparación de un plan de estudios. Sin embargo, la cuestión no parece ser sencilla. ¿Es parte de la tarea educativa universitaria mostrarse beligerante ante cuestiones morales que se le puedan plantear? ¿Con qué razones optar por una opción moral o por otra, cuando una universidad está conformada por personas que representan una amplia y variada gama de opciones morales? ¿Una institución universitaria concreta debe ser un conjunto de voces que defienden diferentes moralidades, o una voz que habla al unísono? ¿El mejor profesor es aquel que destaca por atesorar muchos conocimientos, por demostrar competencia pedagógica o por ser moralmente ejemplar? ¿Qué beneficios obtiene un profesor cuando muestra su moralidad y anima a afiliarse a ella? ¿Y qué ganancias adquiere un estudiante cuando un profesor, o todos en su conjunto, le presentan una opción moral por encima de otras?, etc.

En el último bloque de nuestro trabajo nos referiremos al futuro para explorar lo que a nuestro entender podría suceder en los años venideros con la educación universitaria en tanto que educación personal y humanística.

---

<sup>266</sup> Entre otros documentos que hablan de que la comunidad universitaria tiene un rol importante en la optimización ética de la comunidad, algo que se concreta en aspectos como la responsabilidad social, el compromiso ciudadano, la ética profesional, etc., destacan: European Commission. (2005). July, 8. "Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning", Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957; European Commission. (2006). September, 5, "Implementing the Community Lisbon Programme", Proposal for a Recommendations of the European parliament and the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, COM (2006) 479 final; European Council. (1996). May 6, White Paper: Conclusions on the "Teaching and Learning: Towards the Learning Society", number 3 (96/C, 195/01, in OJEC 6.VII.1996) [Consultados el 20/6/2015].

## 6. BLOQUE IV: PROSPECTIVA PARA LA EDUCACIÓN UNIVERTARIA DE HOY

### 6.1. Introducción

Las dos primeras partes trabajadas parecen situarnos en una misma realidad o conducirnos a una misma premisa, y el tercero parece corroborarla y abrir un espacio de debate al respecto. En efecto, la historia de la universidad es la crónica de una institución que ha vivido más tiempo en la inestabilidad que en la estabilidad, que contiene más periodos de desequilibrio que de equilibrio. La filosofía de la universidad, por su parte, no dispone de una idea clara y contundente cuando encara la cuestión, que como dijo Julián Marías, moviliza a la filosofía: “¿Qué es esto?”<sup>267</sup>, y en nuestro caso: ¿Qué es esto de la educación universitaria? También en este caso, y a pesar de todas las luces aportadas, la incertidumbre tiene más peso que la certidumbre, las dudas son mayores que las certezas. Podría pensarse que todo ello es debido a que la universidad en general, y la educación universitaria en particular, ha estado permanentemente envuelta en un devenir variable, o que se ha visto condicionada por circunstancias que se han caracterizado por su movimiento azaroso y oscilante. Sin embargo, no estamos ante una cuestión vacilante porque haya estado inmersa constantemente en una realidad de vacilaciones, la razón principal es de otro calado.

A esta razón tal se refiere Immanuel Kant<sup>268</sup>. Para el gran filósofo de la Ilustración, la educación universitaria es, *per se*, una realidad que está en tensión permanente, y por lo tanto, respira, se mantiene viva y briosa cuando conserva dicha tensión. Como todo cuerpo en tensión, la educación universitaria está sometida a fuerzas opuestas que la atraen, que la mantienen en un estado de tirantez, rigidez y presión. El profesor Clark Kerr, quien fuera presidente de la Universidad de California, uno de los sistemas universitarios más reconocidos del mundo, se refirió a ello muchos años más tarde, de una manera ciertamente ilustrativa. En la primera frase del prefacio de su famoso e influyente libro: *The uses of the University*, afirma: “Universities in America are at a hinge of history: while connected with their past, they are swinging in another direction”<sup>269</sup>. A poco que se lea dicho enunciado con atención, es fácil caer en la cuenta de como mínimo dos cuestiones. La primera es que se trata de una afirmación que, aunque está contextualizada en la realidad norteamericana de los años sesenta del siglo pasado, su significado se extiende a la gran mayoría de realidades

<sup>267</sup> Marías, J. (2008). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial., p. 49.

<sup>268</sup> Kant, I. (1999). *op. cit.*

<sup>269</sup> Kerr, C. (1963). *op.cit.*, p. 1. “Las universidades en América son como una bisagra de la historia: mientras están conectadas con su pasado, navegan en otra dirección”. (Traducción nuestra).

y de épocas, tal y como se puede vislumbrar en la historia de la universidad. La segunda, y quizá la más significativa, es que confirma la presunción kantiana, la permanente y natural coyuntura que caracteriza a la educación universitaria. Su *modus vivendi* está sustentado por la tirantez, concretamente por la tensión que hay entre un supuesto pasado y otro rumbo o camino. Ahora bien, ¿cuál es esa otra dirección que actúa como fuerza contraria o contrapunto al pasado?, ¿de qué pasado se está hablando?, y no menos importante, ¿cuál es el verdadero o el correcto funcionamiento de la bisagra que une ambos extremos, y de la que habla el profesor Kerr?. Vale la pena detenerse en estas tres cuestiones por separado.

Existe una manera de concebir la educación universitaria que, como se ha señalado, nada en una dirección diferente a la del pasado, una dirección que, por decirlo de otra manera, apunta hacia el futuro. En esta concepción se reúnen mensajes variados y diversos que comulgan con la idea según la cual, la educación universitaria es, principalmente, una cuestión de adaptación al medio presente y al venidero. Ello supone disponer de una educación universitaria que esté dispuesta a atender todo, o por lo menos gran parte, de lo que se le pueda reclamar desde el exterior. La educación universitaria debe ser algo así como un reflejo de la realidad en la que se encuentra, de tal manera que lo que está sucediendo fuera de ella se vea plasmado, de la misma manera o de forma muy similar, en su interior. Desde este punto de vista, una educación universitaria no adaptada es una educación obsoleta y, por lo tanto, inútil. Así las cosas, como afirma Michael Oakeshott, la educación universitaria recibe un mensaje claro y contundente: “*Allá fuera en las calles se está gestando algo nuevo, que va a acabar con los silogismos y las fórmulas de las escuelas: adáptense o quítense del camino*”<sup>270</sup>.

La cuestión no es para nada nueva. Reconocidos estudiosos de la historia de la universidad<sup>271</sup> apuntan a que las primeras universidades eran comunidades de personas que tenían la principal pretensión de ser útiles y valiosas y, por lo tanto, de formar parte de una agrupación que fuese provechosa para la comunidad en la que se encontraban. Visto así, se puede entender que las primeras universidades se dedicaran al Derecho, la Medicina y la Teología, y que los maestros y estudiantes que conformaban esas Facultades Mayores no se enfrascaran en asuntos cualesquiera, sino en las que en aquella época reclamaban algún tipo de solución, a saber, ordenar y legislar el patio social (Derecho), mejorar la calidad de vida (Medicina), y encarar el siempre preocupante asunto de lo trascendente (Teología). Por eso mismo se entiende que durante el siglo XVIII, físicos, matemáticos y filósofos de la altura de Leibniz, Newton, Spinoza o Pascal vivieran al margen de la universidad por considerarla

<sup>270</sup> Oakeshott, M. (2009). *op. cit.*, p. 154.

<sup>271</sup> Cobban, A. (1975). *op. cit.*

una institución inservible para la comunidad, una institución que estaba enfrascada en asuntos socialmente poco relevantes, en discusiones estériles, y todo ello recuerda a algo que viene de muy lejos, cuando hace más de 2.500 años la sofística griega defendía que el conocimiento existe para ser útil a la vida, al rendimiento y al éxito personal, un pensamiento al que se opusieron vehementemente Sócrates y Platón.

La idea de que la adaptación o la disposición debe ser el principal leitmotiv de la educación universitaria no sólo se ha mantenido, sino que se ha engrosado durante los últimos años, o más que eso, parece que se ha consolidado como la principal manera de entender dicha educación. Los documentos oficiales que dan forma al EEES hacen referencia a esta adaptación directa o indirectamente. La universidad, por su parte, no ha hecho caso omiso a esta manera de pensar, se ha aliado con ella, y se ha puesto manos a la obra. Trabajos como el del prestigioso *Institute for Educational Planning* de la UNESCO así lo reflejan<sup>272</sup>. Más de 150 universidades de todo el mundo manifestaban, ya en los años 70 del siglo XX, que tenían más de una quincena de actividades prioritarias que cumplir: reorganizar los planes de estudios de siempre y montar otros nuevos; diseñar cursos de extensión universitaria; preparar material docente, básicamente utilizando las nuevas tecnologías de la información o la comunicación; trabajar codo con codo con el Gobierno de turno; atender las demandas formativas que reclama la industria; no desentenderse, educativamente hablando, de la comunidad local respectiva, son algunas de ellas. Y todo indica que el número de actividades crecerá conforme pasen los años. El propio Kerr habla en su libro de la “*Multiversity*”, en referencia a esta nueva universidad que multiplica y diversifica sus tareas educativas en pro de la adaptación a los nuevos tiempos. Se puede decir que la educación universitaria se ha implicado de una manera considerable en el provecho y la utilidad social que se le supone debe garantizar<sup>273</sup> y que permanece atenta a los cambios de profesiones que acarrea el contemporáneo contexto neoliberal<sup>274</sup>. También se puede afirmar, como consecuencia de lo anterior, que su quehacer se ha modificado considerablemente en la dirección de la utilidad y la adaptación, entre otras cosas la pedagogía universitaria, cada vez más, se adapta a aquellos estudiantes que combinan

---

<sup>272</sup> De los cuatro volúmenes editados entre 1971 y 1975 nos referimos a: Onushkin, V. (1973). *Planning the development of universities vol. II. Analysis of the Questionnaire*. París: UNESCO.

<sup>273</sup> Bok, D. (1986). *op. cit.*

<sup>274</sup> Sobre este aspecto se han escrito interesantes estudios. Los más relevantes aplauden esta nueva realidad, pero al mismo tiempo advierten de los posibles peligros, entre los que destaca que la universidad caiga en una especie de servilismo. Ver: Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: a problem or solution?, *Studies in Higher Education*, 26(1), 85-94.; Olssen, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.

estudios con un puesto de trabajo<sup>275</sup>, se está volviendo activa y participativa<sup>276</sup>, o se desarrolla en entornos virtuales<sup>277</sup>. El EEES viene a ser la sustitución de un modelo educativo centrado en disciplinas, por un modelo centrado en el estudiante<sup>278</sup>. Tal y como apuntan algunas investigaciones, y en relación a los dos últimos aspectos, este tipo de actuaciones y metodologías no sólo sirven para adaptarse a la actual realidad, sino que parecen potenciar el desarrollo cognitivo, competencial o intelectual<sup>279</sup>.

La cuestión no es muy diferente cuando se trata del ámbito que realmente nos ocupa, el de la educación moral, ética, ciudadana, humanística, del carácter, de aquello que, se le llame como se le llame, apunta al desarrollo positivo de la persona<sup>280</sup>, al crecimiento del estudiante en tanto que persona. También en esto la educación universitaria trata de adaptarse a la actual realidad. Los documentos oficiales del EEES anteriormente citados<sup>281</sup> sitúan el desarrollo del estudiante como persona al mismo nivel que el cognitivo, el procedimental, el técnico o el profesional. En este aspecto, por ejemplo, se han tomado dos medidas pedagógicas: por un lado, se ha incrementado el número y la variedad de metodologías que encaran cuestiones morales o dilemas éticos<sup>282</sup>, y por otro lado, se ha acercado la universidad a la realidad, con la intención de que el aprendizaje sea un servicio a

<sup>275</sup> Lucas, R, & Lammont, N. (1998). Combining Work and Study: an empirical study of full-time students in school, college and university, *Journal of Education and Work*, 1(1), 41-56.

<sup>276</sup> Para tener una visión amplia de las nuevas pedagogías universitarias que tratan de fomentar la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje recomendamos: Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A Handbook of teaching and learning in Higher Education Enhancing academic practice*. New York: Routledge.

<sup>277</sup> Una interesante reflexión sobre la educación a través de las nuevas tecnologías de la comunicación e información es la de: Farrell, G.M. (1999). (Ed.). *The development of Virtual Education: A Global Perspective*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.

<sup>278</sup> Con el fin de disponer de una visión crítica del cambio curricular señalado vale la pena consultar: Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the Bologna Process: A new pedagogic regime, *Revista Española de Educación Comparada*, 12(1), 255-284.

<sup>279</sup> Cookson, P. (2010). Implications of Internet Technologies for Higher Education: North American Perspectives, *Open Learning*, 15(1), 71-80.

<sup>280</sup> El destacado discípulo de Kohlberg, Marvin Berkowitz, analiza las diferencias y semejanzas entre conceptos como desarrollo moral, psicología moral, aprendizaje moral, etc., y concluye que todo se enraíza en lo que él llama el “desarrollo positivo de la persona”. Ver: Berkowitz, M.W. (2012). Navigating the Semantic Minefield of Promoting Moral Development. In: <http://amenetwork.org/oped/?p=40#more-40> [Consultado: 10/06/2015]

<sup>281</sup> European Council. (1996). May 6, White Paper: Conclusions on the "Teaching and Learning: Towards the Learning Society", number 3 (96/C, 195/01, in OJEC 6.VII.1996).; European Commission. (2001). July, 18, “Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility”, Green Paper, COM (2001) 366 final.; European Commission. (2005). July, 8. “Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning”, Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957.; European Commission. (2006). September, 5, “Implementing the Community Lisbon Programme”, Proposal for a Recommendations of the European parliament and the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, COM (2006) 479 final.; [Consultados el 14/3/2015].

<sup>282</sup> Sloam, J. (2008). Teaching Democracy: The Role of Political Science Education, *British Journal of Politics and International Relations*, 10, 509-524.

la comunidad, y que la comunidad sea concebida como un lugar a partir del cual se pueda aprender, especialmente desde un punto de vista moral<sup>283</sup>.

La educación universitaria, en efecto, debe adaptarse a la realidad, debe ser algo que, por decirlo de otra manera, esté dispuesta para reproducir, mostrar o poner de manifiesto lo que la realidad es y necesita ser. Entendemos que aquello de “nadar en otra dirección” que menciona el profesor Kerr significa seguir el rumbo que la comunidad marca, coger el derrotero que señala el devenir de los tiempos.

Ahora bien, la educación universitaria también se debe a un pasado. Cuando se habla de pasado se hace referencia a algo que ya ha sucedido, sí, pero con una importante consideración añadida: al mismo tiempo es algo que tiene sentido que siga ocurriendo. En la cuestión de la educación universitaria, su pasado, que también es su presente y su futuro, se puede ver claramente reflejado en los lemas que engalanan los escudos de no pocas instituciones universitarias, en palabras como verdad, sabiduría, libertad, persona, comunidad, etc.

Hay personas que consideran que la educación universitaria no es algo que sirve principalmente para un propósito o fin determinado, o para producir un resultado concreto, sino fundamentalmente para dar forma y vida a una especial actividad humana. La educación universitaria, en este caso, es tan útil como la educación predispuesta de la que ya se ha hablado, pero en un sentido diferente, concretamente en el que tiene que ver con la orientación. La sociedad y la comunidad, en sus múltiples dimensiones, necesitan una guía, algo o alguien que vaya mostrando los caminos que se deben seguir, y advirtiéndolo sobre aquellos otros que no es bueno transitar. Y aunque no es la única, la institución universitaria, en tanto que comunidad de buscadores del conocimiento, en el sentido más amplio y profundo del término, es una de las principales instituciones sociales que puede y debe acometer dicha tarea social y comunitaria. Desde este punto de vista, la comunidad dice a la universidad: “*allá fuera en las calles todo es un caos, por favor, ayúdenme a distinguir entre lo bueno y lo malo*”<sup>284</sup>, sentencia que en el ámbito educativo podría traducirse como: allá fuera en las calles todo es un caos, por favor provéame de ciudadanos y profesionales que sepan distinguir entre lo bueno y lo malo, y actúen de tal manera.

---

<sup>283</sup> Ciertamente son muchas las nuevas metodologías que están apareciendo durante los últimos años, pero destacan por encima de todas el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje y Servicio. Para conocerlas a fondo consultar: Duch, B., Groh, S. & Allen, D. (2001). *The power of Problem-Based Learning*. Virginia: Stylus Publishing; Newman, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics, *New Directions for Higher Education*, 142(3), 17-25; Martínez, M. (2008). (Ed). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro.

<sup>284</sup> Oakeshott, M. (2009). *op. cit.*, p. 154.

Visto así, la educación universitaria viene a ser la aventura de la comprensión y de la autocomprensión, algo inseparable de la adquisición de una cultura y de la participación en ella. La cultura es un conjunto de contenidos acabados o de conclusiones cerradas acerca de la vida humana, un paquete de cuestiones que se pone delante de aquellos que se están formando, sin embargo, es más que todo eso. Cultura es lo que se aprende entre todo lo que se puede aprender. Por esta razón, el aprendizaje no es adquirir información, algo que Nietzsche denominaba “cultura de filisteos”, o expandir la mente sin un rumbo fijado, sino que consiste en identificar invitaciones en particular, en sentirse interpelado por aventuras y retos que conducen a la comprensión de uno mismo y del lugar en el que uno se encuentra.

Esta manera de pensar en la educación universitaria también viene de lejos. La historia de la universidad demuestra la importancia y relevancia que tenía la Facultad de Artes Liberales en que se impartía el *Trivium* y el *Quadrivium*, Facultad que acogía a la mayor parte de maestros y estudiantes de las primeras instituciones universitarias. Aquella Facultad pretendía liberar a la persona, transportarla desde la esclavitud que conlleva la ignorancia hacia la libertad que garantiza el conocimiento. Dicho periplo ocasiona la transmisión y adquisición de contenidos, y sobre todo provoca la formación de caracteres sustentados en cuestiones de tanta relevancia como son la reflexión, la sobriedad y la valerosidad<sup>285</sup>. También demuestra porqué áreas de conocimiento tan importantes para la época, como eran la arquitectura, la agricultura, la veterinaria, la pedagogía o la tecnología militar, entre otras muchas, no formaban parte del proyecto educativo de las primeras universidades. Las áreas meramente técnicas o de carácter eminentemente aplicado no parecían tener lugar en la corporación de maestros y estudiantes que buscaban liberarse a través del conocimiento. La educación universitaria así entendida recuerda a la que acontecía en la Escuela Pitagórica, donde la ciencia, en este caso las matemáticas y la música, se cultivaban como medio para alcanzar un fin ulterior, la práctica de un determinado tipo de vida al que se le llamó “vida contemplativa” (*Bios Theoretikós*). Algo parecido puede decirse de la Academia de Platón, que pretendía formar hombres nuevos capaces de renovar el Estado; del Liceo Aristotélico, cuyos miembros intentaron reorganizar el saber de la época en un todo coherente y sistemático; o del Museo y la Biblioteca de Alejandría, que reunieron a maestros y estudiantes que conservaron el espíritu contemplativo griego<sup>286</sup>.

---

<sup>285</sup> Una interesante reflexión sobre el tipo de virtudes típicamente universitarias puede encontrarse en: Pérez-Díaz, V. (1996). Elogio de la Universidad Liberal, en: <http://www.asp-research.com/pdf/asp13a.pdf>. [Consultado el 14/6/2015].

<sup>286</sup> El propio Arquímedes de Siracusa, consideraba su actividad de matemático como un entretenimiento marginal en comparación con su tarea filosófica, y Galeno afirmaba que para ser un médico competente,

Quien más quien menos, de una manera o de otra, concibe la educación universitaria como una cuestión de orientación personal, como una educación integral, o como un proceso formativo que no debe dejarse en el tintero este tipo de cuestiones más personales, humanísticas y culturales. Los Estatutos, o los *Mission Statements*, de la gran mayoría de instituciones universitarias reflejan que eso es parte de la misión de la universidad contemporánea<sup>287</sup>, y seguramente un gran número de gestores, maestros y estudiantes universitarios valorarían la importancia de todos estos aspectos.

La educación universitaria que persigue la adaptación y la que pretende la orientación o el desarrollo personal y humanístico son dos cabos que están irremediabilmente unidos y, más importante si cabe, deben mantener un cierto estado de tensión. El óptimo desenvolvimiento de la educación universitaria conlleva que ninguno de ambos extremos tire con más fuerza que el otro, pues eso iría en contra de la rigidez que mantiene viva a de dicha educación y malbarataría su propia naturaleza. Ambos cabos son necesarios, y aparentemente no tienen porqué entrar en conflicto. Sin embargo, a nuestro entender, la educación universitaria de los últimos años se ha destensado: la fuerza con la que se tira desde los dos extremos no es la misma, el peso que se le da a las dos maneras de concebir la educación universitaria es muy desigual.

La idea según la cual la educación universitaria debe ser una cuestión de adaptación a las exigencias y demandas de la realidad de hoy se ha engrosado, y la que presenta una educación orientadora ha entrado en un proceso de enflaquecimiento. La maquinaria que se ha organizado para disponer de una educación universitaria que se acomode a la realidad social, económica y profesional es de unas dimensiones considerables, e incluso cuesta encontrar algo parecido en épocas anteriores. Sirva de ejemplo el caso del viejo continente: a la propia Comisión Europea se han añadido un buen grupo de agencias y asociaciones internacionales que participan en el funcionamiento de dicho mecanismo<sup>288</sup>. Por supuesto,

---

antes se tenía que ser un excelente filósofo. Para conocer este espíritu griego que buscaba el conocimiento y sirvió de germen de las futuras universidades vale la pena consultar: Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Madrid: Turner.

<sup>287</sup> Sobre este tema, realizamos una investigación el año 2008 dentro de la convocatoria del Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE) de la Universidad de Barcelona. La Investigación fue dirigida por la profesora Margarita Mauri, y llevaba por título: Estudio y Análisis de la competencia transversal común compromiso ético. En el año 2010, y siguiendo con la misma línea de trabajo, también realizamos un Proyecto de Innovación para la Mejora Docente (PMID) que llevaba por título: Propuestas Innovadoras para el fomento, aprendizaje y desarrollo de la competencia común compromiso ético. Ambas investigaciones disponen de documentos no publicados, aunque sus conclusiones fueron presentadas en algunos congresos internacionales. Entre ellas, destaca: Román, B., y Esteban, F. (2012). *Aporías de la formación ética en la universidad de hoy*. VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Ver: [www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/395/389](http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/395/389). [Consultado el 12/2/2015].

<sup>288</sup> Nos referimos a los conocidos como miembros consultivos, a saber: la UNESCO, la *European University Association* (EUA), la *European Student's Union* (ESU), la *European Association of Institutions in Higher Education*

cada uno de los países que hasta la fecha forman parte de este equipo, dispone de sus respectivas entidades y agencias nacionales. Acceder a sus páginas web es adentrarse en lugares repletos de documentos, memorandos, estudios, revistas, congresos, propuestas de trabajo, etc. que, por un lado, marcan los lugares hacia los que hay que dirigirse para disponer de una educación universitaria lo más adaptada posible y que, por otro lado, evalúan si dicho proceso de adecuación se está llevando a cabo de una manera correcta o no.

La utilidad ha tomado las riendas de la educación universitaria. Además, y no menos importante, parece ser que aquello que es útil se convierte automáticamente en bueno y verdadero, no se duda de la bondad y veracidad de la educación universitaria si ésta demuestra rentabilidad. Ciertamente, cuesta poner en tela de juicio aquel plan de estudios, aquella metodología docente, o aquella competencia que rezuma utilidad, de la misma manera que resulta difícil defender la autenticidad de aquello que no traspira eficacia y eficiencia. Es más, parece apostarse por una educación universitaria que produzca beneficios aquí y ahora, en poco tiempo. El tiempo también vuela para la educación universitaria. Parece como si el discurso utilitarista y pragmatista se fundieran en uno, para dar forma a lo que Ludwig Marcuse, en los años sesenta del siglo pasado llamó el elogio del inmediatismo<sup>289</sup>.

Esta situación no ha pasado desapercibida para los que defienden que la educación universitaria es principalmente una cuestión de orientación. Sus inquietudes y preocupaciones pueden ser consideradas como actualizaciones del famoso artículo de Edward Hirsch<sup>290</sup>, y del renombrado manual de Allan Bloom<sup>291</sup>, así como herederas, aunque no siempre fidedignas, de las influyentes y paradigmáticas reflexiones sobre la filosofía de la educación universitaria que han sido tratadas en el segundo bloque de nuestro trabajo. Entre todas ellas destacan las que recuperan el sentido de ser universitario<sup>292</sup>, las que rescatan que la educación universitaria es principalmente una

---

(EURASHE), la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), la *Education International* y la *BUSSINESSEUROPE*. Para ver el papel que representan cada una de las asociaciones citadas se puede entrar en la página web oficial del Proceso de Bolonia: <http://www.ehea.info>, y para tener mayor conocimiento de todas ellas, se puede acceder a sus respectivas páginas web. [Consultado el 13/02/2015].

<sup>289</sup> Marcuse, L. (1969). *Filosofía Americana*. Madrid: Guadarrama.

<sup>290</sup> Vale la pena recuperar este artículo por la repercusión que tuvo en su época y la defensa de la formación cultural. Hirsch, E. (1983). Cultural Literacy, *The American Scholar*, 52(2), 159-169.

<sup>291</sup> Al igual que el artículo anterior, el manual aquí referenciado es una férrea defensa de la formación cultural y humanística, aunque en este caso se centra en el contexto universitario norteamericano. Bloom, A. (1987). *The closing of American mind*. New York: Simon and Schuster.

<sup>292</sup> Hernández, J., Delgado-Gal, Á., y Pericay, X. (2013). (Eds.). *op. cit.* Resulta interesante conocer las versiones del ser universitario que hace décadas se fomentaban en la universidad española y europea.

educación moral<sup>293</sup>, las que plantean el debate sobre qué es de lo que realmente se habla hoy en día cuando se trata el asunto de la educación universitaria<sup>294</sup>, o incluso, las más pesimistas, las que concluyen que la educación universitaria contemporánea ya no merece tal calificativo y merece ser llamada de cualquier otra manera<sup>295</sup>.

La actual distensión aquí señalada, y con la que en buena medida comulgamos, a nuestro entender está relacionada con el liberalismo moral que ha sido presentado en el tercer bloque de nuestro trabajo, bien porque la educación universitaria ya no es vista como una cuestión moral, bien porque sí que es vista como tal, pero bajo una férrea defensa de la autonomía moral de maestros y estudiantes. Nos decantamos más por lo segundo que por lo primero. La crítica comunitarista, por eso, se nos muestra abriendo un espacio sobre este tema, y puede ayudarnos a recuperar el completo y complejo sentido de la educación universitaria.

La prospectiva que realizamos ahora, así como las conclusiones a las que arribaremos más adelante, no son un conjunto de recetas para mantener y mejorar la salud de la educación universitaria, aunque eso no excluya que podamos plantear indicaciones concretas y determinadas. Lo que de ahora en adelante vamos a presentar más bien son condiciones que nos parecen indispensables tener en cuenta para un óptimo funcionamiento de dicha educación. Dichas condiciones son tres: 1). La primera, y en relación con la naturaleza del yo, es el reconocimiento del estudiante como un auténtico sujeto de aprendizaje moral. 2). La segunda, y en relación con los recursos de la moral, son las excelencias morales de la educación universitaria. 3). La tercera, y en relación con los recursos de la moral, es el compromiso de aprender algo en particular. Aunque la relación entre ellas es evidente, vamos a tratar a cada una de ellas por separado.

---

<sup>293</sup> Berube, M. (2007). *What's Liberal about the Liberal Arts?* New York: W.W. Norton.; Kiss, E. & Euben, P. (2010). (Eds.). *Debating moral education. Rethinking the Role of the Modern University*. Durham, Duke University Press.

<sup>294</sup> Collini, S. (2012). *op. cit.*; Delbanco, A. (2012). *College, What it was, is, and should be*. New Jersey: Princeton University Press. Ambos manuales representan una crítica al estado actual de la formación universitaria, el primero se centra en la realidad inglesa y el segundo en la norteamericana.

<sup>295</sup> Readings, B. (1996). *op. cit.*; Freitag, M. (2004). *op. cit.*; Llovet, J. (2011). *op. cit.* Estos manuales, especialmente el último, acaban afirmando que en los próximos años la actividad universitaria en tanto que búsqueda de la verdad y del conocimiento se llevará a cabo, curiosamente, fuera de las universidades.

## 6.2. El reconocimiento del estudiante como sujeto de aprendizaje moral

La educación universitaria de los últimos años ha sido reformulada en términos de competencias y estas se han agrupado, principalmente, en cognitivas, instrumentales y personales<sup>296</sup>. Dicha reformulación ha sido planteada y llevada a cabo gracias a dos aportaciones que provienen de terrenos diferentes, aunque no ajenos, al propiamente universitario.

La primera procede de la lingüística, y más concretamente del constructo “competencia lingüística” que acuñó Noam Chomsky<sup>297</sup> con el fin, entre otros, de explicar los procesos naturales en los que fundamentar el estudio futuro de aquella disciplina. Dicho constructo se ha generalizado y su empleo no resulta extraño en un considerable número de ámbitos. Ya es familiar la competencia comunicativa, la competencia discursiva o la competencia poética. Aunque no entraremos en esta cuestión, vale la pena señalar que para reconocidos estudiosos del asunto este tipo de generalizaciones representan la pérdida del sentido primario del término competencia planteado por Chomsky<sup>298</sup>.

La segunda aportación proviene del ámbito profesional o laboral. En este terreno, la competencia es una estrategia a partir de la cual se busca identificar las etapas o fases en las que se debe formar a un técnico, sea del ámbito que sea; o si se prefiere, la competencia es una manera de dividir y clasificar las destrezas o habilidades que conforman el desempeño eficiente de una determinada profesión. La competencia viene a ser, en lenguaje formativo: “*la puntualización minuciosa de los aspectos en los que se debe concentrar el entrenamiento o la enseñanza*”<sup>299</sup>.

La influencia que estas dos aportaciones han tenido en la educación universitaria contemporánea, especialmente la segunda de ellas, es considerable<sup>300</sup>. El enfoque educativo

---

<sup>296</sup> Aunque hay otras, esta es sin duda la clasificación de competencias que más eco ha tenido y la que más se ha utilizado en estudios y planificaciones académicas de las universidades europeas. Ver: González, J. y Wagenaar, R. (2003). (Eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

<sup>297</sup> Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

<sup>298</sup> Bustamante, G. (2003). *El concepto competencia III. Un caso de contextualización*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

<sup>299</sup> Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?, *Claves*, 28(111), 7-36., p. 14. En este texto se presenta una razonada crítica al discurso de las competencias, un discurso que suele darse por bueno, que presenta sus bondades, pero que también tiene sus contrariedades, peligros y visicitudes.

<sup>300</sup> Zabala, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.; Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.; Manjón, J.V. y Pérez, M<sup>a</sup> C. (2008).

de las competencias es considerado como útil, por un lado, porque es el reflejo de un desarrollo personal (aportación chomskiana), y por otro lado, porque permite resolver problemas, salir airoso de situaciones o desenvolverse con soltura en determinadas y concretas circunstancias (aportación profesional y laboral).

En relación a las competencias que a nosotros nos interesan, las llamadas personales, y entre las que se incluyen las de orden moral, se hace honor al avance natural de la persona, y se intenta escudriñar y ordenar las habilidades y destrezas que dan forma a una personalidad moral. Este planteamiento mantiene una férrea relación con un clásico enfoque del desarrollo moral que ha tenido una enorme influencia, quizá la mayor influencia, en el mundo educativo. Nos referimos a la propuesta de Lawrence Kohlberg<sup>301</sup> quien, a partir de su tesis doctoral, muy influenciada por la teoría cognitiva de Jean Piaget<sup>302</sup>, planteó el desarrollo moral por etapas. De la propuesta de Kohlberg ha brotado un considerable número de postulados teóricos y educativos que, cada uno a su manera, presentan una hoja de ruta para el desarrollo moral<sup>303</sup>. La aportación de Kohlberg, y las sucedáneas propuestas neo-Kohlberianas, no sólo representan una manera de concebir la morfología o hechura del desarrollo moral, o de plantear dicho desarrollo a partir de diversas estrategias educativas entre las que destacan los dilemas morales<sup>304</sup>, sino que simbolizan un sentido filosófico de dicho desarrollo: el legado de Kohlberg es el traslado de la tradición liberal al mundo educativo, pues según este, *“the paragon of moral development was an autonomous person who could justify moral judgments from an impartial point of view”*<sup>305</sup>.

Sin embargo, este planteamiento, y debido a su estrecha relación con el de las competencias personales, plantea cuando menos tres problemas que la crítica comunitarista trata de solventar.

El primero tiene que ver con lo que podría llamarse la finitud de las competencias personales en general, y las morales en particular, algo que no podría aplicarse a las

Espacio Europeo de Educación Superior, competencias y empleabilidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.

<sup>301</sup> Kohlberg, L. (1985). *The development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. PhD thesis, University of Chicago.

<sup>302</sup> Para conocer las bases de la teoría piagetina vale la pena consultar: Piaget, J. (1964). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

<sup>303</sup> Rest, J.R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.; Rest, J., Narváez, D., Bebeau, M., & Thoma, S.J. (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.; Lapsley, D.K., & Power, F.C. (Eds.). (2005). *Character Psychology and Character Education*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

<sup>304</sup> Kohlberg, L. (1985b). A just community approach to moral education in theory and practice, in: Berkowitz, M., & Oser, F. (Eds.). *Moral Education: Theory and Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

<sup>305</sup> Sandse, W. (2014). An Aristotelian Model of Moral Development, *Journal of Philosophy of Education*, DOI: 10.1111/1467-9752.12109. (La traducción al castellano de la cita es: El parangón del desarrollo moral era una persona autónoma que pudiera justificar sus juicios morales desde un punto de vista imparcial)

competencias técnicas ni a las cognitivas. La competencia para comprender un texto, manipular un microscopio, diseñar un plano o construir un torno, entre otras, tienen un principio y un fin, pero la competencia para el diálogo, la honradez, la responsabilidad, o tantas otras que podrían mencionarse, son procesos que nunca concluyen, es decir, que su logro se extiende a lo largo de la existencia personal de cada uno. Así como tendría sentido afirmar que mengano, fulano o zutano ya es competente en la comprensión lectora, en el uso del microscopio, en el diseño de planos o en la construcción de tornos, no tendría demasiado sentido afirmar que ya son competentes en el diálogo, la honradez o la responsabilidad, por mucho que, a ojos de la mayoría, demuestre un cierto dominio y destreza en ello. Dichos aprendizajes son de largo recorrido, son objetivos posibles, cuestiones que ocupan toda la vida y que suelen identificarse con lo que desde hace años se denomina “*lifelong learning*”<sup>306</sup>. Es un problema pretender calzar y cuadrar un objetivo ilimitado en un proceso limitado y cada vez más cuadrículado.

El segundo obstáculo es el que tiene que ver con la enunciación de las competencias de orden ético y moral. Tal y como actualmente están formuladas, su nivel de generalidad es considerable, y eso pone en aprietos a diferentes aspectos del proceso educativo universitario, aspectos que van desde la propuesta de un Plan de Estudios hasta la evaluación de dichas competencias, pasando por su tratamiento en el encuentro educativo entre profesores y estudiantes. La competencia en el diálogo, por ejemplo, necesita ser concretada de una manera o de otra, pues es fácil confundirlo con un mero intercambio de opiniones; y es muy discutible saber si el estudiante ducho en el diálogo es el que muestra sus pensamientos, sentimientos y emociones de una manera sistemática, o aquel otro que casi no participa y pasa desapercibido. Podría suceder que el primero se aparte cada vez más de un diálogo calibrado, razonado y constructivo, y que el segundo se vaya acercando a él poco a poco. Quizá por esta razón, existe una tendencia emergente que reclama volver al planteamiento por objetivos concretos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, o a las cada vez más conocidas rúbricas de enseñanza, aprendizaje y evaluación<sup>307</sup>. Ante esta situación, vale la pena preguntarse si el enfoque por competencias:

---

<sup>306</sup> Este concepto es utilizado ampliamente en multitud de documentos emitidos por organismos internacionales como son la OECD o la UNESCO. En relación a dicho concepto destaca: Longworth, N; & Keith, D. W. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page.

<sup>307</sup> El planteamiento por rúbricas consiste en fijar de una manera exhaustiva los logros explícitos y palpables que representan la adquisición de una competencia determinada. Para una exhaustiva explicación de ello vale la pena consultar: Raposo, M., y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes, *Formación Universitaria*, 4(4), 19-28.; Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J.A. (2014). Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer año, *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 149-183.

“es un traje con el que se visten, ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos”<sup>308</sup>.

El tercero de los problemas es una consecuencia de los dos anteriores y es el que a nosotros más nos interesa. El carácter infinito de las competencias personales y su actual condición de generalidad podrían aunarse y fomentar el impulso y establecimiento de la autonomía moral, algo que también podría suceder con la autonomía cognitiva o intelectual. Si una competencia moral es algo que nunca acaba de alcanzarse y que depende del acontecer vital de cada uno, también es algo que acaba dejándose en manos de la autonomía personal, o lo de que cada uno vaya decidiendo conforme va viviendo; y si además es algo que se mueve en la generalidad, que admite múltiples interpretaciones, también es algo que se acaba confiando al autogobierno que cada uno se imponga, según sean sus pareceres o maneras de razonar. Todo ello nos conduce a la situación en la que a nuestro entender ahora nos encontramos, en la que el estudiante camina a través de las competencias morales con un nivel de autonomía tal que puede decidir y escoger cómo situarse ante ellas o incluso si quiere vérselas con ellas. Todo ello se ve reforzado por tres hechos que no pueden pasarse por alto: 1). La educación universitaria acoge a personas a las que se le supone una cierta madurez personal y moral; 2). Son personas que se enrolan en dicha educación de una manera optativa y no obligatoria; 3). Su intención primordial, salvo contadas excepciones, es alcanzar una cualificación técnica y profesional.

La crítica comunitarista ofrece una alternativa a esta situación que desvirtúa la completa misión de la educación universitaria. La moral, tal y como apuntaba Sandel<sup>309</sup>, es una parte constitutiva de la persona, no se trata de una cuestión ornamental o de una añadidura. Esta consideración nos lleva a defender que el estudiante universitario, junto a otro tipo de educaciones, también debe recibir una educación moral. No es una apreciación que entre en conflicto con cuestiones como que la universidad sea un nivel educativo al que se accede de manera voluntaria, ni con que sea un lugar de formación técnica, científica o profesional, ni con que la suposición de que aquellas personas que acceden a la educación universitaria tengan una cierta madurez moral<sup>310</sup>. Es más, la consideración de la no obligatoriedad de educación moral, la confianza ciega en un supuesto desarrollo moral ya adquirido anteriormente a la etapa universitaria, el amenguamiento de dicha educación en beneficio de la técnica, la ciencia y lo profesional, o todo lo anterior al unísono, puede

<sup>308</sup> Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen: Santiago de Compostela., p. 61.

<sup>309</sup> Sandel, M. (1982). *op.cit.*

<sup>310</sup> Algunos autores, no faltos de razón, hablan de la infantilización del estudiante universitario contemporáneo. Ver: Torrens, R. (2002). *Noves raons de la universitat*. Vic: Eumo editorial.

ocasionar resultados nada halagüeños para la universidad y la comunidad. Sirva de ejemplo de lo anterior: la mayoría de miembros del equipo de gobierno del presidente Richard Nixon, graduados en Derecho por universidades de renombre mundial, se vieron implicados en las actividades criminales del caso Watergate; o no pocos ingenieros, también graduados universitarios por grandes universidades, sobornaron a Spiro Agnew, vicepresidenta del presidente Richard Nixon, con el objetivo de obtener contratos millonarios. Otros muchos ejemplos se podrían poner al respecto, y no tan lejanos, ni en el tiempo ni en la distancia.

Como se ha venido diciendo a lo largo de este trabajo, la universidad es una comunidad particular de personas, y la razón principal de su particularidad radica en el fin que tiene encomendado o señalado. Su propósito incluye la educación moral. Además, la universidad, en términos de MacIntyre<sup>311</sup>, es una comunidad moral, una corporación que dispone de un *telos*. Ambas presuposiciones nos dan a entender que la educación universitaria es educación moral y educación en la moral de la corporación universitaria. No se trata sólo de educar moralmente por aquello de hacer frente al desarrollo integral de la persona, sino que también se trata de educar moralmente porque la comunidad universitaria es una realidad eminentemente moral. Este hecho pone encima de la mesa una cuestión diferente a la que presentan los modelos educativos kohlberianos o, por decirlo de otra manera, plantea la necesidad de disponer de un modelo de desarrollo del carácter virtuoso o, si se prefiere, de un modelo aristotélico del desarrollo moral en la universidad<sup>312</sup>. Dicho modelo puede esclarecer cómo se llega a ser una persona universitaria y virtuosa, algo que los modelos constructivistas del desarrollo moral dan por hecho pero no acaban de explicar; este modelo puede plantear, a diferencia de aquel otro modelo, que el desarrollo moral no es un desarrollo independiente, sino una complejidad de disposiciones y virtudes que se imbrican con otros desarrollos como el emocional, el intelectual o el cultural. Por último, este modelo puede aclarar algo que la educación moral contemporánea no acaba de solucionar, a saber, cómo una persona madura y alcanza la plenitud del estadio moral en el que se encuentra y transita hacia el siguiente.

El modelo aristotélico no está formulado en términos de estadios, ciclos, etapas o fases, sino en términos de categorías, y quizá esa sea la clave del asunto. En el Libro VII de la *Ética a Nicómaco*<sup>313</sup>, Aristóteles describe diferentes grupos de personas según su grado

---

<sup>311</sup> MacIntyre, A. (1987). *op.cit.*

<sup>312</sup> Existen interesantes propuestas aristotélicas educativas que pueden ser aplicadas en la universidad. Ver: Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character. Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Clarendon Press.; Kristjánsson, k. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham: Ashgate.

<sup>313</sup> ARISTÓTELES. (2001). *op. cit.*

de desarrollo moral. El gran filósofo griego distingue a los *hoi polloi*, que son la mayoría, y que se caracterizan por ser personas moralmente indiferentes; a los *akerates*, que son los débiles de voluntad; a los *enkerates*, que son los que tienen un cierto nivel de autocontrol personal; y a los *phronimos*, que son los que demuestran tener sabiduría práctica<sup>314</sup>. Las categorías aristotélicas, a diferencia de los estadios o fases, no se producen sucesiva y diacrónicamente en una misma persona, no son pasos ordenados uno detrás de otro, ni escalones que hay que subir, sino sucesiones de un progreso que conduce al florecimiento humano<sup>315</sup>. Dicho de otra manera, el modelo aristotélico describe una suerte de progresión hacia la excelencia moral que habla de diferentes condiciones de desarrollo del alma humana<sup>316</sup>. Consideramos que este modelo permite aunar razón intelectual con preferencias personales, emociones y sentimientos<sup>317</sup>, algo ciertamente difícil de separar, y permite ir más allá de la presentación de una moral deontológica como es por la que apuestan Kohlberg y sus seguidores<sup>318</sup>.

Tras lo dicho, consideramos que para alcanzar un carácter virtuoso típicamente universitario es necesario otorgar la importancia que merece y recuperar la influencia educativa que un profesor puede llegar a ejercer sobre sus estudiantes<sup>319</sup>. La universidad es diferente a las instituciones educativas que la preceden, incluso a aquellas que, sin ser propiamente universidades, también están vinculadas con la educación superior. Las competencias a alcanzar son distintas a las que se pueden promover en la escuela y el instituto, los contenidos que se trabajan en ella también son de naturaleza desigual, las prácticas pedagógicas son particulares, y aquello que se espera del docente también resulta ser diferente. ¿Qué forma y sentido, pues, adquiere la influencia que el docente universitario puede llegar a ejercer en sus estudiantes?

Se puede pensar en el profesor universitario como un experto en metodologías pedagógicas, porque su principal misión es preparar a los estudiantes para la vida

---

<sup>314</sup> Estas categorías presentan una difícil traducción. Algunos textos dejan *akrasia* y *enkerateia* sin traducir, otros traducen *akrasia* como “débil voluntad”, “incontinencia” o “falta de autocontrol”, y *enkerateia* como “autocontrol” o “continencia”. Además, a todo ello hay que sumar que la Antigua Grecia no tenían nuestro concepto de voluntad, y la “incontinencia” estaba asociada a las funciones excretoras.

<sup>315</sup> Sherman, N. (1989). *op. cit.*

<sup>316</sup> Silverstein, A. & Trombetti, I. (2013). Aristotle’s Account of Moral Development, *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 33(4), 233-252.

<sup>317</sup> Berkowitz, M. & Bier, M. (2005). *What’s work in Character Education. A Research-Driven Guide for Educators*. Disponible en: [http://www.rucharacter.org/file/practitioners\\_518.pdf](http://www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf). [Consultado el 05/02/2015].

<sup>318</sup> Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, DF.: Fondo de Cultura Económica.; Fowers, B. (2008). From Continence to Virtue: Recovering Goodness, Character Unity, and Character Types of Positive Psychology, *Theory Psychology*, 18(5), 629-653.

<sup>319</sup> Ibañez-Martín, J.A (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección Inaugural del Curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España; McEwan, H. (2011). *op. cit.*

profesional<sup>320</sup>. Visto así, las influencias que se pueden dar son varias. Se puede considerar que el profesor universitario es aquel que, principalmente, debe incitar a sus estudiantes a descubrir el mundo que aún les queda por conocer, a sondear nuevas realidades científicas y culturales, y por lo tanto, que debe ejercer sobre ellos una influencia de tipo colombino. También se puede defender, en una versión leibniziana, que el profesor universitario debe influir en sus estudiantes de tal manera que éstos se conviertan en intérpretes de la realidad, que la comprendan y la hagan comprender mediante el ejercicio de una profesión y del civismo; y por último, se puede considerar, desde un punto de vista leonardino, y sobre la base del *homo faber*, que el profesor universitario debe influir en sus estudiantes de tal manera que éstos asuman que la realidad será lo que ellos quieran que sea, algo así como una obra personal construida a partir del conocimiento de orden superior.

Algo de cierto hay en las diferentes acepciones presentadas, y la formación universitaria que se ha planteado en el EEES encuentra razones en cada una de ellas<sup>321</sup>. Las nuevas metodologías docentes, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula, las reconfiguradas formas de evaluación de aprendizajes, etc., no hacen más que trabajar y optimizar estos tipos de influencia docente<sup>322</sup>.

No obstante, existe otro tipo de influencia que el profesor universitario puede ejercer en sus estudiantes, y que aunque no se puede entender sin tener en cuenta las ya mencionadas, se encuentra en un nivel diferente. El profesor, afirma Steiner:

*“es alguien que goza de una aura casi física, y en quien resulta tangible la pasión que desprende. Alguien de quien uno puede pensar que le gustaría llegar a ser como él, hecho que no tiene que ver con la ambición sino con algo parecido al amor, al eros”*<sup>323</sup>.

Y añade:

*“Si un estudiante percibe que uno (el profesor) está un poco loco, poseído de alguna manera por aquello que enseña es un primer paso. Quizá no esté de acuerdo, quizá se burle, pero escuchará: se trata del milagroso instante en que comienza a establecerse el diálogo con una pasión”*<sup>324</sup>.

Se trata de una influencia que se enraíza en el encuentro entre profesor y estudiante porque tiene que ver con la humanidad de ambos, y que, como es de suponer, su

---

<sup>320</sup> Zabalza, M. (2007). *op.cit.*

<sup>321</sup> Para ver conocer cómo estos tipos de influencia docente pueden ser trabajados en el modelo educativo que se propone en el EEES se recomienda la lectura: Blanco, A. (Ed.).(2010). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

<sup>322</sup> Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.; Águeda, B. y Cruz, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

<sup>323</sup> Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela., p.129.

<sup>324</sup> Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *ibid*, p. 116.

tratamiento causa desavenencias. Para empezar, y ante la inquietud de si un docente universitario debe hacer algo más que incitar a descubrir la verdad de las cosas, a interpretarlas o a crearlas a través de las más variadas y pertinentes metodologías pedagógicas, surge la pregunta de si éste puede escabullirse de ese algo más.

### 6.3. Las excelencias morales de la educación universitaria

La pedagogía que acaece en nuestras universidades durante los últimos años ha adquirido una manera de ser y funcionar que es fácilmente identificable. Aparentemente, esta forma de actuar podría ser contradictoria, mientras que por un lado parece estar fijada, por otro lado parece que está expuesta al cambio permanente. Sin embargo, y a pesar de la supuesta discordancia, es coherente cuando se centra la atención en aquello que trata de alcanzar; la adaptación a la realidad en general, y al estudiante en particular<sup>325</sup>. Gracias a dicha congruencia, la pedagogía universitaria actual muestra unos andares que representan un movimiento determinado y que se podría llamar la planificación productiva o la programación rentable. Pocas cosas de las que hoy en día suceden en torno a la educación universitaria no están perfectamente planificadas y organizadas con el objetivo de hacerse cargo de un estudiante que necesita y reclama una serie de atenciones. El abanico de situaciones posibles es muy amplio, incluye desde el número de plazas que se ofrecen en unos estudios determinados, según sea la tendencia del momento y la cantidad de profesionales que la comunidad necesita, hasta las asignaturas que se ofrecen en un plan de estudios, según sean las necesidades que el mundo laboral establece y/o las apetencias de los estudiantes. Ciertamente, se pueden encontrar argumentos de peso que confirmen que esto no es así, pues lo que realmente sucede es que la educación universitaria aún está alejada de los intereses sociales y estudiantiles, y por lo tanto, no existe tal planificación productiva, pero eso no contradice lo que aquí se está defendiendo.

Sirvan tres ejemplos para ilustrar esta consideración. La *Rutgers University*, una de las universidades más reconocidas de Estados Unidos, ha puesto en marcha la asignatura: *Polítizando a Beyoncé*<sup>326</sup>. Según informa la Facultad de Estudios sobre Mujer y Género de dicha universidad a través de su página web, no se trata de una asignatura sobre el compromiso político de Beyoncé, o sobre cuántas veces actuó durante los fines de semana inaugurales del Presidente Obama. El objetivo es estudiar la imagen pública de famosa artista en tanto que agente de cambio social. El programa docente de la asignatura incluye la comparación de sus letras, vídeos y música con figuras afroamericanas como la feminista Alice Walker o la abolicionista y activista Sojourner Truth. Se trata de un hecho que no

<sup>325</sup> McLean, M. (2006). *Pedagogy and the university: critical theory and practice*. London: Continuum International Publishing Group.

<sup>326</sup> Noticia publicada editada por EUROPAPRESS a través de la Revista CHANCE. <http://www.europapress.es/chance/cineymusica/noticia-beyonce-ya-puede-estudiarse-universidad-20120128175958.html> [Consultado el 2/6/2015]

debería sorprender a nadie, por lo menos a nadie que piense que la educación universitaria debe estar conectada con la realidad en la que viven los estudiantes, ni a nadie que apueste por la innovación y la motivación en la universidad. Sin duda, *Politiizando a Beyoncé* parece ser una buena manera de establecer dicha conexión, así como de renovar los rutinarios contenidos académicos y de estimular el aprendizaje de otros nuevos. Ciertamente, la distancia que separa la realidad universitaria norteamericana y la nuestra, la europea, es considerable en diversos sentidos, pero en un mundo tan informado y mimetizado como el de hoy, y sobre todo, tratándose de algo que sucede en los Estados Unidos de América, algo similar acabará sucediendo aquí.

Vayamos al segundo ejemplo. Manifestaba el ex Ministro de Educación José Ignacio Wert el pasado mes de Febrero de 2013, tras asistir a la presentación de un estudio sobre producción científica en los países latinoamericanos realizado por el grupo de investigación SCImago:

*“Se debería indicar a los alumnos universitarios a que no piensen sólo en estudiar lo que les apetece o a seguir las tradiciones familiares a la hora de escoger itinerario académico, sino que piensen en términos de necesidades y de su posible empleabilidad”*<sup>327</sup>.

Por su parte, la entonces presidenta de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), Adelaida de a Calle, quien también asistió a dicha presentación, insistía en el asunto: *“las universidades se adaptan a todo, y pueden hacer lo que la industria les pida”*.

La tendencia parece clara incluso para personas que no son precisamente seguidores de las ideas del Ministro Wert ni de la Presidenta de la CRUE. Por un lado, ya no es recomendable acudir a la universidad con el principal objetivo de saciar una apetencia o vocación personal; y por otro lado, dicha institución tiene la tarea de armar los planes de estudios que el mercado laboral demande. La cuestión ha adquirido cotas mayores en otras realidades. Según informa el periódico *El País* en la sección internacional de su edición del día 11 de Abril de 2013: *“Graduados en Derecho demandan a sus universidades por no encontrar trabajo”*. Por lo visto, algunas prestigiosas universidades de Derecho de los Estados Unidos de América garantizaban succulentos trabajos a la hora de atraer estudiantes, pero los que acudieron a ellas con la intención de invertir en un atractivo puesto laboral, ahora se sienten estafados. Se han gastado tiempo, esfuerzo, y sobre todo dinero, y no sólo no han obtenido trabajo en prestigiosos gabinetes de abogados sino que, como afirma J.R. Parker, representante de los estudiantes afectados, también arruinados: *“doblar camisas en Macy’s es el destino para muchos”*. Que se sepa, demandas por el estilo aún no han aparecido en el

<sup>327</sup> Información aparecida el 22 de Febrero de 2013 en Europa Press. Ver: [www.europapress.es](http://www.europapress.es) [Consultado el 2/6/2015].

contexto europeo, pero las quejas sobre la rentabilidad y devaluación laboral de la formación universitaria europea llevan escuchándose y publicitándose desde hace años. Ciertamente, se ha llegado a un punto en el que resulta lógico y normal apostar porque la formación universitaria sea algo rentable para los estudiantes y el mercado laboral, y porque se desentienda de aquellas cuestiones que resultan ser poco o nada productivas.

El tercer ejemplo es más cercano. Son conocidas las encuestas que cumplimentan nuestros estudiantes al finalizar una asignatura, un curso académico o unos estudios universitarios. En ellas se incluyen ítems como si el profesorado ha cumplido con las expectativas, si el volumen de trabajo propuesto ha sido adecuado, si se han recibido respuestas acertadas a sugerencias o quejas, si el campus virtual estaba bien organizado y con todo colgado, etc., en definitiva, si uno se encuentra contento con la educación recibida<sup>328</sup>. No es de extrañar que dichas encuestas sean llamadas, en no pocas instituciones universitarias, “de satisfacción del estudiante”. En este sentido, y salvando las distancias, la educación universitaria se asemeja a otras situaciones en las que se solicita el nivel de satisfacción del usuario o del cliente con la intención de poder evaluar y mejorar el servicio prestado.

A pesar de los éxitos alcanzados, todo ello ha originado una particular tendencia: la pedagogía universitaria se está volcando cada vez más en la utilidad, y en el respeto de la autonomía personal que la búsqueda de dicha utilidad necesita para ser eficaz y eficiente. Sin embargo, la pedagogía universitaria también debe servir a otra educación universitaria, a lo que hemos venido a llamar las excelencias morales. Desde este punto de vista, la educación universitaria se adentra en el terreno específicamente humano, un terreno en el que se encuentra lo más íntimo de la persona. En dicho terreno la pedagogía universitaria no pone en marcha acciones relativamente humanas, que como señala Manuel García Morente, son un medio para conseguir otras cosas, entre las que se incluyen todas las que puede proveer la naturaleza, y que garantizan un beneficio o provecho propio<sup>329</sup>. Aquí no tienen espacio las acciones técnicas, sino aquellas otras que son un fin en sí mismas, es decir, las típicamente humanas, aquellas que son morales. En este sentido, la educación universitaria es la educación en el deseo de ser alguien moral, de querer llegar a una altura moral considerable, independientemente de que se alcance dicha cima o que uno se quede en la falda de la montaña. La importancia que tiene transmitir este apetito y anhelo es

---

<sup>328</sup> Estos y otros ítems se encuentran en la encuesta de satisfacción de los estudiantes que se pasan en las diferentes universidades catalanas, y que centraliza la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU). Ver: [www.aqu.cat](http://www.aqu.cat) [Consultada el 2/6/2015].

<sup>329</sup> García, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: EUNSA.

considerable, pues se trata de una aspiración salvadora y liberadora en tanto que reúne el conjunto de actos que se quisieran acometer siempre y sin condiciones, o dicho de otra manera, aquellos modos de funcionar que potencian la condición humana hasta la excelencia, y por lo tanto, que ensalzan la comunidad en la que dichos modos se hacen visibles. Lógicamente, las maneras morales de actuar dependen de cada época y lugar, y en este asunto ha tenido mucha influencia la mitología creada por cada comunidad. Cada comunidad ha dispuesto un modelo de persona ideal, como era la persona buena y bella presentada en la República de Platón, y defendida por Aristóteles en su ética nicomáquea. Los dioses griegos discutían y guerreaban porque a las personas griegas les gustaba filosofar y batallar, y los dioses germanos bebían, porque a aquél pueblo le gustaba practicar tal costumbre<sup>330</sup>.

Todo lo dicho deriva en varias consecuencias, y para el asunto que nos ocupa resalta la que tiene que ver con el estilo y la distinción, con la huella que el creador de una obra, o el ejecutor de una acción, deja marcada. Una producción humana, sea un producto palpable, una respuesta o un gesto adquiere vida propia cuando tiene estilo, cuando dicha producción es típicamente humana, y por lo tanto, moral. En este sentido, una acción humana es una acción artesanal, pues la artesanía “*designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más*”<sup>331</sup>. Max Weber hablaba de vocación, no sólo para acumular conocimientos y habilidades, sino también para cultivar la firme convicción de tener como destino hacer precisamente lo que se hace<sup>332</sup>. La mera técnica no tiene estilo porque no es una cuestión moral, y si adquiere distinción es debido a que la persona que la ha llevado a cabo se ha volcado en ella moralmente hablando. Sucede algo parecido con la decoración de las casas antiguas que representaban la forma de ser y ver el mundo de sus moradores, o con las más modernas, la mayoría de las cuales están decoradas para ser útiles, no expresan más que utilidad, y cuesta identificar a través de su interiorismo quién habita en ellas.

Todo lo dicho hasta el momento interpela a la educación universitaria, que se encarga de acciones típicamente humanas y que pretende la educación en un estilo de pensar las cosas y de ponerlas por obra. La educación universitaria debe dispensar excelencias morales o, si se prefiere, virtudes que describen la comunidad de la universidad.

De esta consideración se deducen varias cuestiones entrelazadas: 1). La primera de ellas es que la universidad, en tanto que comunidad educativa, es un lugar con unos

---

<sup>330</sup> Segal, R.A. (2012). *50 Relatos mitológicos. Monstruos, Héroes y Dioses*. Barcelona: Blume.

<sup>331</sup> Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama., p. 20.

<sup>332</sup> Weber, M. (1983). *op. cit.*

determinados horizontes de significado moral. En este sentido, la aportación de Taylor<sup>333</sup> resulta ser muy pertinente. La famosa Declaración de Bolonia del año 1999, así como la Conferencia Mundial de Educación que la precedió un año antes, parecen apuntar en esta dirección. Según esta Declaración, la misión de la universidad consiste en:

*“formar diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos”*<sup>334</sup>.

Sin embargo, este tipo de planteamientos tienen la tendencia a quedarse en generalidades y no aterrizar en la educación universitaria, o a lo peor, sí que toman tierra, pero lo hacen en el terreno de la mera utilidad del momento. Los horizontes de significado moral que se puedan plantear deberían ser más visibles y no estar situados en la lejanía: enunciados como el de formar diplomados responsables y capaces de atender a todos los aspectos de la actividad humana, parece estar demasiado apartado del íntimo encuentro de la educación universitaria.

Estudiantes y maestros deberían poder conocer con claridad el terreno moral en que realmente se encuentran, y saber hacia dónde se encaminan todos juntos. Ello exige un serio trabajo de concreción, una plasmación efectiva del para qué sirve la educación universitaria en un sentido moral. Ello exige el ejercicio previo de indagar cómo ser una comunidad universitaria, es decir, que la concreción a la que nos referimos debería ser enfocada en términos de medio más que de finalidad. Dicho de otra manera, no se trata de precisar si la educación universitaria sirve para esto, para aquello otro o para lo de más allá, sino de puntualizar cómo es la manera más acertada de encarar dicha educación. Ahora bien, para disponer de esas posibles respuestas que puedan ofrecerse, es necesario recurrir, cuando menos, a una condición que evite que la educación universitaria se vea atrapada por las urgencias del momento, o que bascule en exceso hacia el lado de la adaptación. Nos referimos a conocer la tradición de la educación universitaria, no para encumbrarla o vilipendiarla, sino para, por un lado, tener presente que la educación universitaria ha sido, y sigue siendo, una mezcla de aciertos y errores, de sabiduría e ignorancia, y por otro lado, para no olvidar que la universidad es el hogar del conocimiento, es la inteligencia como institución, como la llamaba Ortega y Gasset<sup>335</sup>, en definitiva, un lugar en el que se preserva

---

<sup>333</sup> Taylor, Ch. (1996). *op. cit.*

<sup>334</sup> Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Documento aprobado por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior el 9 de Octubre de 1998.

<sup>335</sup> Ortega y Gasset, J. (2007). La pedagogía de la contaminación, en *Ortega y Gasset. Obras Completas*, vol. VII, 1902-1925, pp.174-175. Madrid: Taurus.

una larga y fecunda historia de aprendizaje, y más importante si cabe, en el que debe reunir todo lo necesario para la búsqueda del conocimiento.

2). La segunda cuestión que se deduce de la conclusión anteriormente presentada. La educación universitaria es la educación en las virtudes, parafraseando a MacIntyre<sup>336</sup>, en todas aquellas cualidades que, una vez adquiridas, permiten al individuo lograr los bienes internos de las prácticas en las que participa. En este sentido, lo interesante de la educación universitaria es el desarrollo virtuoso que uno puede adquirir en ella. Dicha educación, como se ha comentado, es la educación en un estilo, en una forma de vida. Ello conlleva que la educación universitaria puede encararse de diversas y variadas maneras, pero no de todas las maneras posibles. No se está defendiendo la vuelta a un pasado más o menos glorioso, o a una educación escolástica, sino la recuperación y reconfiguración de una educación universitaria que represente la conquista y adquisición de determinados hábitos morales, aquellos que, ni más ni menos, facilitan la búsqueda del conocimiento. Tampoco se trata sólo de mantener cierto orden y concierto, sino de apostar por la formación de un carácter que refleje una serie de virtudes que, de una manera o de otra, redunden en la vida personal y profesional de quien las atesora, o dicho de otra manera, que aporten pruebas de que uno, efectivamente, ha sido educado en la universidad<sup>337</sup>.

La universidad del EEES ha reconfigurado su pedagogía de una manera considerable. El planteamiento en competencias ha venido acompañado de un nuevo plan metodológico. El profesor universitario ha bajado de la tarima, y el estudiante ha sido ubicado en el centro del escenario<sup>338</sup>. Todo ello ha aportado logros, pero podría haber afectado a lo que aquí se está comentando. Por un lado, las clases teóricas y prácticas, la búsqueda de información, la exposición de trabajos, la elaboración de recensiones, la participación en entornos virtuales, y tantas otras cuestiones, no suelen ser planteadas en términos de por qué es bueno, moralmente hablando, que el estudiante haga lo que hace, sino en qué utilidades se pueden sacar de aquello que se le incita u obliga a hacer. Por otro lado, parecen haberse desdibujado o ampliado las normas o principios que deben regir dichas actividades para su máximo aprovechamiento y su buen desarrollo.

---

<sup>336</sup> MacIntyre, A. (1987). *op.cit.*

<sup>337</sup> Guardini, R. (2012). *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona: EUNSA.

<sup>338</sup> Rowland, S. (2000). *The Enquiring University Teacher*. Philadelphia: Open University Press.

#### 6.4. *El compromiso de aprender algo en particular*

Afirmar que la educación universitaria contemporánea es una educación cultural no es decir nada nuevo ni extraño. No obstante, se trata de una declaración que admite diferentes acepciones, principalmente dos, que mantienen una curiosa relación. Por un lado, se puede defender que la educación universitaria es heredera de un acervo magnífico y extraordinario, de un legado de ideas, manifestaciones y producciones que deben ser conservadas con el mayor cuidado posible y transmitidas de generación en generación. Esta manera de ver las cosas se ve representada en la famosa metáfora del filósofo neoplatónico del siglo XII Bernardo de Chartres a veces erróneamente atribuida a su discípulo Juan de Salisbury, y también pronunciada y asumida por personas de la talla de Sir Isaac Newton o Albert Einstein: “*Somos enanos a los hombros de gigantes. Podemos ver más, y más lejos que ellos, no por una distinción física nuestra, sino porque somos levantados por su gran altura*”<sup>339</sup>. A un nivel general, se puede afirmar que estamos ante la defensa de la cultura clásica, de esa cultura que, aunque se enraíza en un pasado lejano, dispone de una potente voz que ha sido escuchada a lo largo de todas las épocas y realidades que la han sucedido.

Sin embargo, se trata de un alegato que nunca ha sido fácil de mantener. Como bien describe García Morente<sup>340</sup>, sufre una primera embestida, a finales del siglo XVII, cuando se miran de soslayo las clásicas ideas humanistas. El golpe es contundente, pero las críticas recibidas a dichas ideas no son lo suficientemente fuertes como para vencer a los argumentos de los defensores de lo clásico, quienes mostraban ser pensadores de mayor talla y talento. De esa primera ofensiva, no obstante, se origina una concepción que ya no desaparecerá del imaginario social y académico del mundo occidental. Dicha manera de pensar se puede resumir en que la función que desempeñan los clásicos también puede ser ejercida por los modernos, es decir, que las ideas, manifestaciones y producciones que presentan éstos últimos pueden ser igual de válidas que las que aportaron aquellos. En esta defensa se reúnen varias razones.

Por un lado, se subraya que las circunstancias han cambiado, son otras, de forma que los modernos son los que están en mejores condiciones de observar y estudiar lo

---

<sup>339</sup> Merton, R. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.

<sup>340</sup> García, M. (2012). *op. cit.*

nuestro, lo que sucede aquí y ahora. Por otro lado, se destaca que es más efectivo y útil descender de los hombros de los gigantes y lanzarse a la búsqueda de lo nuevo<sup>341</sup>.

Esta hosca convivencia se alarga en el tiempo y no se resuelve hasta el siglo XIX, cuando se produce el golpe más duro al pasado y, según cómo se mire, también el más certero. La ciencia positiva y la tecnología que de ella se deriva en múltiples y variados ámbitos del conocimiento, adquieren un papel protagonista en la realidad social y especialmente en la universitaria. El científico y el técnico vienen a ser el fundamento de la institución universitaria, y por lo tanto, los directores y organizadores de la educación que dicha institución provee. La cuestión no es baladí:

*“Esto ha podido significar una transformación del ethos del académico mismo. Antes vivía en él la conciencia de una especial responsabilidad. Esta consistía no solo en que sus resultados debían ser correctos, porque de lo contrario en cualquier parte saltaba por los aires una máquina, sino que estaba relacionada con el concepto de investigar y de la verdad como tales, y con la importancia que estos tenían para la integridad de la existencia en general”*<sup>342</sup>

La defensa de lo clásico, sin embargo, no es desterrada o aniquilada, sino que vive una suerte de cambio que la transforma en lo que suele llamarse “humanismo integral”<sup>343</sup>. En él se reúne una amalgama de cultura clásica, moderna, ciencia y tecnología. No obstante, dicho cambio no acaba de significar una mera sustitución de una cosa por otra que al fin y al cabo cumplen con la misma función. La cultura clásica, las humanidades, el humanismo integral, o como se le quiera llamar, convive con una concepción que la rebaja o destila, y dicha cultura se diluye hasta tal punto que pierde su sentido y eficacia originales.

Todo ello ha tenido una influencia considerable en la educación universitaria contemporánea, en tanto que ha establecido una situación particular: la trasposición o el intercambio de la Educación Liberal por la educación cultural, o también llamada educación general. Para descubrir y conocer el mundo, misión emblemática de la educación universitaria, se reclama ciencia, técnica y, por lo tanto, objetividad. Resulta necesario que la persona, en tanto que persona, se retire a una distancia prudente a la hora de encarar tal

---

<sup>341</sup> Esta razón puede verse representada en *Novum Organum* (1620), para muchos la principal obra del filósofo británico Francis Bacon. En ella se incluye una interesante ilustración, que más allá de estampar una mentalidad propia de la época en la que fue escrita, simboliza una manera de encarar la vida que ha sido una constante en la historia de la humanidad y también de la universidad: un majestuoso navío atraviesa el Estrecho de Gibraltar entre los Pilares de Hércules, y se adentra en un inmenso mar. El navío atraviesa los límites de lo conocido y emprende un incierto viaje hacia lo nuevo, lo extraño, lo anónimo. Bacon, F. (2004). *Novum Organum*. Buenos Aires: Editorial Losada.

<sup>342</sup> Guardini, R. (2012). *op.cit.*, p. 47.

<sup>343</sup> Maritain, J. (1999). *Humanismo Integral*. Madrid: Ediciones Palabra.; Klassen, N. & Zimmermann, J. (2006). *The Passionate Intellect. Incarnational Humanism and the future of university education*. New York: Baker Publishing Group.

proceso de descubrimiento, que no se implique o comprometa demasiado personalmente hablando. Dicho de otra manera, se demanda que el proceso de adquisición de conocimiento científico y técnico, no cuente en demasía con todo lo que proceda del yo que está participando en dicho proceso. Esto no significa que no quede espacio para las cuestiones culturales o humanísticas, cuestiones que en último término hablan de ese yo que está aprendiendo, que se está desarrollando y construyendo. La educación universitaria contemporánea le ha guardado un lugar particular y concreto, se ha hecho eco de una filosofía educativa que ha tenido cierta relevancia en niveles educativos previos al universitario. Esta filosofía se resume en ideas y postulados como el “aprender a aprender”, o “aprender a pensar”, y que en muchos aspectos está fuertemente relacionada con el enfoque educativo de competencias. Con el amparo de esta filosofía educativa, la cultura o las humanidades se presentan como un conjunto de objetos o temas entre los que escoger con la intención de que aquel que los selecciona según sus preferencias, o según se le incite hacia unos más que hacia otros, pueda desarrollar o potenciar un conjunto de habilidades, capacidades o competencias abstractas.

A nuestro entender, esta manera de concebir el asunto presenta, cuando menos, tres importantes debilidades. 1). Considerar que la educación general o cultural ha sido amplia y considerablemente trabajada en la educación secundaria y postobligatoria, y que la educación universitaria, por lo tanto, viene a ser un tipo de complemento de aquello que ya ha sido adquirido y comprendido. Podría ser así, pero no lo es tanto en los últimos años, tal y como demuestran algunos escritos que han tenido una relevancia e incidencia considerable<sup>344</sup>, o tal y como se entiende a través de comentarios de no pocos profesores universitarios, tanto del ámbito de ciencias como de letras o humanidades.

2). La segunda debilidad estriba en que la educación cultural sea dirigida hacia el desarrollo de un conjunto de aptitudes y competencias abstractas. Una cultura, sea cual sea, es un conjunto de expresiones y producciones sustanciales y concretas que hay que comprender y a las que hay que responder. Por esta razón, el desarrollo de aptitudes indeterminadas, y hasta cierto punto ideales, no es tanto el objetivo a alcanzar, sino posibles consecuencias que provocan las invitaciones a pensar, y por supuesto a crecer, que envían aquellas expresiones y producciones determinadas.

3). La tercera debilidad, y la que más nos incumbe es la que tiene que ver con la posible influencia moral que la educación cultural puede provocar. Por un lado, podría darse el caso de que la educación cultural y humanística fuese una educación que nutre y

---

<sup>344</sup> Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Leqtor.; Capella, J.R. (1995). *El aprendizaje del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Trotta.

enriquece concretas y particulares maneras de concebir el mundo que, en último término, no son impuestas sino que son escogidas por quien está recibiendo dicha educación. Es de recibo pensar que quien tiene absoluta autonomía para acercarse o alejarse de todo aquello que conforma una cultura, acuda a las ideas y producciones que se muestran más cercanas a sus maneras de ver el mundo, también a las más simpáticas, apetecibles y útiles o, simplemente, más fáciles de comprender y asumir; dicho de otra manera, que uno se aliste a diferentes opciones morales y se aleje de otras según convenga. Por otro lado, y muy relacionado con lo anterior, es lógico pensar que la disparidad de opciones culturales, y por lo tanto morales, sean vistas todas ellas como maneras legítimas de pensar, como alternativas posibles que no tienen porqué ser discutibles, ni tan siquiera presentadas en público, y que lo único que deben respetar es, valga la redundancia, un respeto entre ellas.

Todo lo dicho nos conduce a la crítica comunitarista, especialmente a la cuestión de la orientación de la moral. Recordemos que dicha crítica pone en tela de juicio si una comunidad, en este caso la de maestros y estudiantes universitarios, debe ser neutral. A nuestro entender, la comunidad universitaria debe ser una comunidad beligerante con la cultura y con las diversas opciones morales que en cada cultura se reúnen; es más, y como señalan MacIntyre<sup>345</sup>, Sandel<sup>346</sup> y Taylor<sup>347</sup>, cada uno a su manera, quedan serias dudas sobre si la neutralidad no es una apuesta por una opción cultural y moral concreta como lo puede ser cualquier otra. Esta asunción está fundamentada en dos argumentos.

A). El primero es que la educación cultural, como se viene diciendo a lo largo de este apartado, es educación moral y, por lo tanto, resulta un riesgo demasiado alto dejar dicha educación en manos de la elección personal y autónoma del estudiante. Cuando nos referimos a la educación cultural nos referimos tanto a su dimensión prescriptiva, es decir, a la apropiación de lo mejor que se ha dicho y hecho a lo largo y ancho de la historia de la humanidad, como a su dimensión descriptiva, es decir, a la adquisición de la estructura del saber y conocimiento cultural. A nadie escapa que cuando se habla de educación cultural, y especialmente a estas alturas de la historia, no tiene sentido hablar de todo el saber. Estas dos dimensiones no pueden separarse cuando lo que se pretende es que el estudiante se haga con el sistema vital de las ideas de una comunidad y de su tiempo histórico, ideas que pueden ser tanto arcaicas como actuales, y decimos sistema vital porque son ideas, creencias y planteamientos que tienen vida, en tanto que dan forma a un yo moral, un yo que se describe y comprende gracias a ellas, que sitúan al estudiante en disposición de, tal y

---

<sup>345</sup> MacIntyre, A. (1987). *op. cit.*

<sup>346</sup> Sandel, M. (1982). *op. cit.*

<sup>347</sup> Taylor, Ch. (1996). *op. cit.*

como afirma Taylor<sup>348</sup>, descubrir su propia autenticidad. La educación cultural así entendida, espuma de los estudios concretos y especializados, es aquello necesario para interpretar la propia existencia humana.

Además, y no menos importante, revaloriza la utilidad de aquellos conocimientos que hoy, y por múltiples razones, han sido vestidos con el traje de la inutilidad<sup>349</sup>. No debería caer en saco roto aquello que plantean algunos pensadores, a saber, que cuanto menos pueda ser justificado un conocimiento en términos de utilidad y beneficios tangibles o de acuerdo con un precio en el mercado o la bolsa, más alto es su nivel humanizador<sup>350</sup>. Así por ejemplo, cuando un estudiante de biología logra comprender el misterio y la lógica de la vida, a partir de conocimientos culturales que la explican e interpretan en textos, la dibujan en lienzos, o expresan mediante música, y va así más allá de cuestiones meramente científicas o técnicas, no sólo sobrepasa desde un punto de vista intelectual las cuestiones pragmáticas que dicho ámbito de conocimiento plantea, sino que se empieza a relacionar personal y moralmente con el espíritu y el alma de la biología. Lo mismo podría decirse de un estudiante de arquitectura, derecho, filosofía o pedagogía. A nuestro entender, y siguiendo a Walzer<sup>351</sup>, este es uno de los mayores bienes de la educación universitaria. La preparación de las nuevas generaciones de profesionales altamente cualificados no consiste sólo en que éstos conozcan el cómo y el para qué de una cuestión determinada o de un área de estudio, sino que también incluye el qué cultural y humanístico, y eso es algo que conduce irremediabilmente al pasado, presente y futuro de la moral de dicha cuestión o área.

B). El segundo de los argumentos que fundamentan nuestra conclusión tiene que ver con el papel del profesorado universitario. En este caso nos encontramos con algo que refuerza la vinculación personal del profesor con sus estudiantes y el suministro de recursos de la moral. El profesor universitario que apuesta por la orientación de la moral de sus estudiantes no es un profesor despreocupado, ni cauteloso, sino alguien implicado, y hasta cierto punto molesto. Un buen ejemplo de lo que aquí se está diciendo podemos encontrarlo en la siguiente anécdota.

A finales de 1957, un maestro de una pequeña escuela de Argel llamado Louis Germain, recibió una carta sellada en París. La carta provenía de un alumno que había pasado por sus manos hacía más de treinta años y que no había olvidado que su maestro

---

<sup>348</sup> Taylor, Ch. (1994). *op. cit.*

<sup>349</sup> Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

<sup>350</sup> Adorno, Th. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Ediciones Akal.

<sup>351</sup> Walzer, M. (1997). *op. cit.*

Germain comprendió sus travesuras, le apoyó ante su delicada situación familiar, le enseñó la lengua francesa, le introdujo en el fascinante mundo de la palabra escrita, y le consiguió una beca para que pudiera seguir con sus estudios. También recordaba que el día que se presentó al examen de acceso a la educación secundaria su maestro estaba allí. Le esperaba en la puerta del Liceo con un croissant en la mano, por si no había desayunado en casa. Sin usted, decía la carta, “sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiera sucedido nada de todo esto”. Albert Camus, el Premio Nobel de Literatura, se acordó así de su maestro Louis Germain. Años más tarde, Camus describe maravillosamente a aquel maestro en su novela autobiográfica inconclusa *El primer hombre*. En ella recuerda a aquel profesor que le hizo sentirse digno de descubrir el mundo. Este caso, aunque no sea ni común ni de Educación Superior, sugiere que el profesorado universitario tiene un para qué, que su vida es una vida beligerante, tal y como afirma, esta vez sí, un mundialmente reconocido profesor universitario de filosofía general y lógica:

*“Me sucede, en el umbral de un aula grande muy concurrida, marcar un momento de pausa. Tras la puerta, la ligera agitación de la masa de estudiantes, el ligero zumbido de las conversaciones, todos los ruidos de acomodo de los alumnos. Voy a entrar, va a hacerse el silencio y las miradas convergerán sobre mi. Naturalmente, no es nada, no es un acontecimiento. Un profesor va a iniciar su clase. Esto sucede cien veces al día en el mismo edificio. Esta reflexión, sin embargo, no llega a disipar una inquietud, que puede rozar con la angustia. ¿Qué vengo a hacer aquí? ¿Y ellos, todos y cada uno, que vienen a hacer a su vez? ¿Qué es lo que espero de ellos? ¿Qué esperan ellos de mi?”<sup>352</sup>.*

El profesor universitario se expone, asumiendo que su principal tarea es que éstos lleguen a superarle de algún modo, que sean diferentes a él, en eso consisten las lecciones humanas y morales de los maestros<sup>353</sup>.

Ciertamente el Plan Bolonia promueve que el profesorado se muestre, que sea más participativo y esté atento a sus estudiantes, que esté más cerca de ellos que de sus apuntes personales, manuales o programas docentes. Sin embargo, esta concepción, que para nada ha pasado desapercibida para la gran mayoría de docentes universitarios, y que incluso ha sido aplaudida por muchos de ellos, podría haber entrado en una fase de descontrol. El Plan Bolonia, quizá sin saberlo, podría estar atentando contra aquellos profesores que más allá de la simpatía estudiantil, buscan la elevación y profundidad intelectual y no quieren restar un ápice de importancia a aquellas cuestiones no prácticas y postmodernamente

<sup>352</sup> Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Editorial Cuadernos para el diálogo, p. 53.

<sup>353</sup> Steiner, G. (2004b). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

inútiles del campo de conocimiento al que se dedican, es decir, que quieren ponerse del lado de sus ideas, que por supuesto, son las que consideran mejores para sus estudiantes.

## 7. CONCLUSIONES

Nuestro trabajo está centrado en universidades y grados académicos que principalmente acogen a estudiantes que se incorporan a la universidad tras haber finalizado sus estudios de Bachillerato o Ciclos Formativos (usualmente de 18 años de edad), y no tanto en otras universidades que, de manera mayoritaria, reciben a personas adultas con una considerable experiencia laboral y que ofrecen una formación altamente técnica y especializada. Eso no quita, claro está, que estas otras universidades puedan hacer una lectura propia y adaptada a su realidad de lo que se señala a continuación.

Por una cuestión de claridad exponemos las conclusiones por separado, aunque todas ellas están interrelacionadas.

1). Resulta conveniente acudir a la historia de la universidad. El conocimiento del pasado aporta algo más que información y sacia algo más que la curiosidad. Conocer de dónde proviene la universidad, cuáles fueron las razones por las que se institucionaliza, por lo menos en Occidente, así como las vicisitudes por las que en cada momento y lugar ha pasado a lo largo de su historia, es de utilidad para que los profesores y estudiantes que conforman las universidades de hoy sintieran que tienen un compromiso con la tradición. Obviamente no se está promoviendo una defensa de la tradición de la universidad sin más, sino un conocimiento de la misma para reconocernos, no perder lo más valioso de ella y superarla en los aspectos que convenga, o si se prefiere, para revisarla, valorarla, criticarla y adaptarla a nuestra realidad.

Sorprende que las actuales propuestas sobre la educación universitaria hagan, salvo contadas excepciones, caso omiso a su pasado y tradición. Sin ir más lejos, cuando se habla del Plan Bolonia apenas se menciona a la universidad medieval boloñesa que dio luz al viejo continente y de la que somos herederos. Si en dichas propuestas se incorporara la tradición podrían tenerse en cuenta algunas cuestiones importantes. Entre otras, se podría vislumbrar que la educación del estudiante en tanto que persona ha sido objeto de la educación universitaria desde sus inicios, incluso que es quizá una de las educaciones que más sentido otorga a la idea de universidad y que, lejos de lo que se pueda pensar, su olvido o defenestración va en detrimento de la tan defendida educación técnica y profesional.

2). En relación con la filosofía de la educación universitaria, disponemos de profundas reflexiones sobre qué es la educación universitaria y cuál es su sentido y significado. Los tres filósofos seleccionados ofrecen aportaciones que, más allá del tiempo y el lugar en el que fueron presentadas, parecen hablar de la actual situación en la que nos encontramos. Sin embargo, y como sucede con la tradición e historia, sorprende su

ausencia en la actual literatura que trata de definir el *telos* de la educación universitaria contemporánea. Las ideas de Humboldt, por ejemplo, son de utilidad para pensar en ella en tanto que educación científica y para calibrar la relación que la universidad debe mantener con el Estado. Las ideas de Newman ofrecen pistas para repensar la Educación Liberal que es propia de la institución universitaria y para considerar qué es lo que está sucediendo hoy con la vida universitaria, es decir, con el conjunto de actividades que no forman parte de ningún plan de estudios pero que incumben a todos ellos porque colaboran en la educación moral de los estudiantes. Las ideas de Ortega y Gasset nos acercan a la educación moral del estudiante en la universidad y son propicias para valorar la educación cultural y en la cultura, para evitar que la educación universitaria se convierta en la educación de, como él mismo decía, “el hombre bárbaro”, una persona especialista en un tema e ignorante de todo lo demás.

En relación con la crítica comunitarista y la educación universitaria,

3). consideramos importante concebir una educación universitaria que sea algo así como un intervalo, una pausa en el tiempo. Defendemos una educación universitaria que realmente sea un intermedio entre, por un lado, la educación y los modos de vida que la han precedido y que, por múltiples razones, son diferentes a ella, y por otro lado, algo que está por llegar, una futura profesión y acontecer vital que se pueden imaginar, pero que no se conocen de manera exacta. No se trata de un íterin banal, de un periodo de tiempo para coger aire y refrescarse, ni del abandono o aparcamiento de otras actividades. La educación universitaria no debería ser una suerte de complemento que rellena el vacío que dejan otras ocupaciones o responsabilidades. De lo que se trata más bien es de poder dedicarse sin ataduras a una actividad única y excepcional: la de tratar de comprender el mundo desde una determinada perspectiva examinándose a uno mismo en dicho ejercicio de comprensión. Tal actividad, típica y profundamente humana, no depende de ningún derecho previamente adquirido, como puede ser el derecho a la educación universitaria, ni de ninguna prerrogativa posterior, como la de garantizar que uno va a poder ganarse la vida de la mejor manera posible. El auténtico privilegio que otorga y garantiza la universidad es la de ser estudiante, de “*aprovechar el scholae, el ocio*”<sup>354</sup> que garantiza la educación universitaria.

Ello exige repensar algunas cuestiones. Una de ellas es presentar de manera explícita y solemne la vida universitaria, el intervalo de tiempo en el que uno ha decidido participar. En la gran mayoría de instituciones universitarias se lleva a cabo el conocido acto inaugural de cada curso académico; dicho acto va dirigido, en no pocas ocasiones, más

---

<sup>354</sup> Oakeshott, M. (2009). *op. cit.*, p. 142.

al profesorado que a los estudiantes. El comienzo de la educación universitaria no debe reducirse al hecho de formalizar una matrícula, hablar con el jefe de estudios, hacer una visita guiada al campus, o cuestiones por el estilo. Es necesario que los estudiantes escuchen a una voz autorizada y experimentada que explique qué es eso de la educación universitaria y qué es ser un estudiante universitario. No sería una pérdida de tiempo que los estudiantes, y también los profesores, conocieran, por ejemplo y sin ir más lejos, cuál es el significado de la palabra o la frase que acompaña el escudo de su universidad que tantas veces ven impresa en documentos, que engalana las aulas y pasillos, o que llevan inscrita en sus carpetas y agendas.

Otra cuestión interesante es el planteamiento de la vida universitaria. Para ello es necesario recuperar el sentido de todas aquellas actividades que complementan a las meramente académicas y que las enriquecen. Nos referimos a actividades que no son meramente folklóricas, sino que tienen ingredientes educativos como la práctica del deporte, la música o el teatro, la participación en actos culturales, la pertenencia a asociaciones estudiantiles, el voluntariado universitario, el aprendizaje y servicio, etc. Al mantenimiento de estas actividades se han dedicado especialmente las universidades norteamericanas, y aunque pueda tener algo que ver con el márketing o la atracción de suculentos ingresos, su mantenimiento está fundamentado en la educación integral y humanística de los estudiantes<sup>355</sup>.

La última cuestión, y seguramente la más importante, es el mantenimiento y la defensa de los hábitos morales, de esas maneras de estar en la vida universitaria. No se trata de atajar ciertas prácticas o de fomentar determinadas costumbres porque sí, o sólo porque, supuestamente, unas entorpecen y otras favorecen el florecimiento humano, de lo que se trata es de apostar por unos hábitos y renunciar a otros porque facilitan y entorpecen respectivamente la vida buena universitaria. Así, por ejemplo, subrayar los libros de la biblioteca (práctica ciertamente común en nuestras universidades), refleja descortesía o desconsideración hacia el bien público, y representa una vida universitaria que adolece de sentido de pertenencia a la comunidad de la universidad. Lo mismo podría decirse de las paredes pintadas, las mesas rayadas, la impuntualidad, el levantarse en medio de clase, y tantas otras acciones que para nada son adecuadas para una vida universitaria buena. Todo ello no sólo va en perjuicio del estudiante que así se comporta y actúa, sino que también va en contra de la propia universidad, de su misión educativa. La vida universitaria que concebimos y defendemos incluye una repulsión hacia lo bajo, lo vil y lo innoble, el odio a

---

<sup>355</sup> Lefkowitz, H. (1987). *Campus life. Undergraduate cultures from the end of the Eighteenth century to the present*. New York: Random House, Inc.

la vulgaridad, la pereza, lo fácil y lo cómodo. Dicha vida universitaria se sustenta en presentar y solicitar más exigencias que facilidades, en ahuyentar de la universidad al “yo emotivista” del que hablaba MacIntyre, o al “señorito satisfecho” que presentaba Ortega y Gasset.

Obviamente, todo lo aquí dicho exige un trabajo por parte del profesorado. Y una de las maneras más acertadas de encararlo sería en equipo, es decir, que todos los profesores que conforman una universidad, o si se prefiere para concretarlo, una facultad, se pusieran de acuerdo a la hora, de por ejemplo, aplaudir determinados comportamientos y censurar otros. El día a día de nuestras universidades demuestra que las diferencias y desavenencias sobre este asunto son considerables, que lo que para un profesor parece no tener demasiada importancia, para otro sí que la tiene y mucha, incluso suponiendo que ambos hacen honor de una cierta ética docente<sup>356</sup>. Otra opción posible, sería confiar en el criterio personal de cada profesor, en lo que cada uno a nivel personal considera en relación al asunto. Esta alternativa, que de hecho es la que se viene practicando en la mayoría de instituciones universitarias durante los últimos años, y especialmente en las instituciones públicas, puede ser buena, pero a nuestro entender deja demasiado espacio al desmembramiento de una vida universitaria porque aumenta la falta de coherencia, provocando que no haya vida universitaria en sí, sino tantas vidas universitarias como profesores con los que se cruza cada estudiante.

Nos atrevemos a defender la necesidad de disponer de comités que se dediquen al asunto, comités que, dependiendo del tamaño de cada institución, trabajen a nivel de universidad o de facultad. Nos referimos a grupos de maestros y estudiantes que reflexionen y decidan qué vida universitaria quieren vivir, que dibujen los contornos del intervalo de vida en el que se encuentran. Allí aparecerían cuestiones menos discutibles, enraizadas en el sentido de la educación universitaria, y otras cuestiones cuestionables, derivadas de la multiplicidad de opciones de vida y de casos concretos que vale la pena tener en cuenta, pero tanto unas como otras irían en beneficio de la construcción de una vida universitaria excelente, es decir, virtuosa.

4). Por lo dicho en el apartado del compromiso de aprender algo en particular, consideramos pertinente recuperar aquello que Ortega y Gasset concibió como “Facultad de Cultura”<sup>357</sup>, que se enraíza en la Facultad de Artes Liberales de las universidades medievales, y que se mantiene de alguna manera en el sistema universitario norteamericano.

---

<sup>356</sup> Román, B. (Coord.).(2003). *Por una ética docente*. Baracaldo: Grafite Ediciones; Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-84.

<sup>357</sup> Ortega y Gasset. (1930). *op. cit.*

El nivel de especialización de nuestra educación universitaria ha llegado a tal punto que, desde el momento en que un estudiante comienza unos estudios, sean estos cuales sean, comienza a transitar una especie de senda cuyos márgenes tiene paredes lo suficientemente altas como para no ver más allá. El primer año de universidad, a nuestro entender, no debería ser de concentración en un área de conocimiento, sino de cierta dispersión en todas las áreas posibles orientada hacia un terreno concreto y determinado. Dicho de otra manera, estudiantes que se dirijan a la medicina, la ingeniería o la farmacia, deberían antes que eso poder caminar por otros terrenos, más o menos familiares, como las matemáticas, la historia, la literatura, la música, la sociología, la psicología, y sobre todo, la filosofía. En dichos terrenos se encuentran las quintaesencias de las ideas que son necesarias para poder vivir, y no sólo ejercer, cualquier profesión. La combinación de ciencia y cultura, del saber riguroso y metódico y de la orientación cultural, representa la naturaleza propia de un yo universitario, de un buscador del conocimiento.

Para ello caben dos opciones posibles, o bien que cada Facultad organice los cursos, seminarios o asignaturas que considere necesarios para alcanzar dicho maridaje, o bien que entre todas las Facultades, sea de una misma institución universitaria o de diversas, organicen dicho programa cultural y moral, de forma que cada Facultad aporte su granito de arena al proyecto. La última opción nos parece más acertada por diversas razones. La primera es que si cada Facultad tiene el encargo de aportar su curso, asignatura o seminario a este proyecto cultural y moral, podría reservar un aula especial para ello con un equipo de profesores también especial. Dicha aula, custodiada y cuidada por sus miembros, podría llegar a ser un lugar auténtico de aprendizaje, un espacio decorado y preparado para la ocasión, para que al tiempo que se explica algo, se pueda contemplar aquel cuadro o aquel busto, se pueda escuchar aquella melodía o pieza musical, o se pueda manipular aquel artilugio de la ciencia.

La segunda razón tiene que ver con los estudiantes. Consideramos importante que haya espacios y momentos universitarios en los que se reúnen estudiantes de diferentes Facultades, que respiran aires diferentes o incluso que viven en climas dispares. Podría resultar ciertamente positivo para ellos tener la oportunidad de conocer otras realidades, otras maneras de ver el mundo y de concebirlo, algo que estarán obligados a hacer cuando accedan al mundo social y profesional que les espera afuera de la universidad. Lógicamente, aquí emergen diversas cuestiones que están por resolver, y que no tienen fácil solución, ¿qué profesores deberían dedicarse a ello? ¿Qué asuntos son los que deberían tratarse en dichas aulas? ¿Cómo acordar lo que puede aportar cada Facultad?

5). La influencia educativa, de la que hemos hablado a la hora de tratar el asunto del reconocimiento del estudiante como sujeto de aprendizaje moral, puede ejercerse en los diversos momentos y espacios que conforman la actual educación universitaria, en las clases, los seminarios, las lecciones magistrales, las prácticas de laboratorio, los foros virtuales o una simple conversación de pasillo. Sin embargo, hay un momento y un espacio que parece ser el más pertinente de todos, y ese es la tutoría personal. En ella centraba su mirada de una manera especial el Cardenal Newman, y seguramente por eso resulta ser un emblema de lo que se conoce como el modelo educativo universitario inglés<sup>358</sup>.

En no pocas ocasiones, la tutoría personal se ha convertido, unas veces en un encuentro meramente informativo, y otras en un lugar de resolución de problemas o de conflictos burocráticos (en algo parecido a una ventanilla de reclamaciones). De lo que se trata en ellas, principalmente, es de que el estudiante esté informado de todo lo que atañe a su proceso académico, y de que disponga de un lugar y momento para poder solventar, de la mejor manera posible, aquellas contrariedades que podrían obstaculizar dicho proceso y que necesitan alguna alternativa. En tal situación, por supuesto, la tutoría no necesita una sistematicidad, ni es algo que incumba a todos los estudiantes. No todos necesitan estar informados personalmente siempre, ni tan siquiera solicitan una tutoría para obtener dicha información, ni tampoco son todos los que tienen contratiempos que presentar a sus profesores, o sí que los tienen pero los solventan con ayuda de otros o por su cuenta y riesgo, lo cual es síntoma de autonomía. Esta tutoría es básicamente una reducción o minimización de lo que podría ser.

La tutoría universitaria parece ser un momento ideal para el ejercicio de la conversación. No nos referimos sólo a un diálogo distendido y amable, sino a una conversación en la que surgen y se plantean temas importantes y esenciales, asuntos sobre los que uno se ve empujado a cavilar y pensar porque inciden en su carácter y personalidad moral. Un gran número de estudiantes de hoy en día pasan por nuestras universidades sin haber tenido que vérselas con cuestiones fundamentales del tipo ¿Quién soy? ¿Quién podré y querré ser cuando disponga de este título universitario?

El estudiante no sólo debe formarse en la profesión a la que en un principio se quiere dedicar, sino que también debe educarse en el sentido de dicha profesión, no se trata de saber que uno quiere ser médico, arquitecto o maestro de Educación Primaria, sino de averiguar qué tipo de médico, arquitecto o maestro quiere ser. La universidad no es sólo

---

<sup>358</sup> Walton, A. J. (1872). *op. cit.*

una institución epistemológica dedicada al conocimiento, también es una institución ontológica, es decir, centrada en el ser<sup>359</sup>.

Por esta razón en la conversación tutorial no hay un director de orquesta, ni se sigue un rumbo determinado. La tutoría no se puede encorsetar en competencias ni en contenidos, no se puede calibrar su excelencia o buen funcionamiento según sean los resultados a los que se llegan. La tutoría universitaria no tiene conclusión, siempre está abierta, siempre deja algo para el siguiente encuentro. Su valor, por lo tanto, no está en lo que se concluye, sino en las palabras que la conversación va depositando en las mentes de los que en ella participan. En la tutoría, así concebida, se asume que el estudiante es alguien moralmente constitutivo, que se encara con uno de los aprendizajes universitarios, y también humanos, de primer nivel, a saber, el aprendizaje de la autodeterminación. La educación universitaria, la que especialmente se ofrece a los estudiantes jóvenes de entre 18 y 22 años de edad, también consiste en conducir al estudiante hacia lo que está llamado a ser, y eso que está llamado a ser lo debe descubrir por él mismo y, sobre todo, que no es algo determinado ni cerrado: “*una autodeterminación lograda sería, por lo tanto, la de quien trata de realizar un proyecto de vida prometedor y no se deja encadenar por ese proyecto*”<sup>360</sup>.

En la tutoría es también donde se puede educar a aquellas personas que van a ser la élite de su comunidad. Etimológicamente hablando, la élite no es aquel grupo de individuos que se aparta de la comunidad, o que dispone de algo opuesto a lo común, sino que es aquel grupo de personas que se involucra en lo propio, y sobre todo lo ajeno, con todo su ser, con elevado sentido de la responsabilidad. Las personas que se educan en la universidad no tienen porqué ser los gobernantes, jefes o directivos de la comunidad, ni una especie de clase social privilegiada. Son dirigentes en tanto que destacan por sus gustos, formas de vida, gestos, pensamientos, valores, etc., y ciertamente, disponer de tales personas es una necesidad de cualquier comunidad de personas. Éstas hacen las veces de imán, con su hacer y vivir conducen a una comunidad hacia lugares a los que vale la pena arribar, vienen a ser el fermento moral que necesita una comunidad para estar a la altura de los tiempos. Visto así, tal y como señala Steiner<sup>361</sup>, estamos faltos de universitarios de élite, de personas que se enfrenten al liberalismo moral, un proyecto que tiende a esconder la responsabilidad social y comunitaria bajo la bandera de la autonomía personal y la libertad.

---

<sup>359</sup> Habermas, J. (1984). *op. cit.*

<sup>360</sup> Una interesante reflexión sobre la autodeterminación y el crecimiento personal en la comunidad se puede encontrar en: Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península., p. 40.

<sup>361</sup> Steiner. G. (2004a). *La idea d'Europa*. Barcelona: Arcàdia.

La tutoría, tal y como aquí ha sido presentada, no es una tarea fácil. Por un lado, exige que haya profesores bien formados, y que haya profesores que asuman que la conversación personal con sus estudiantes es una parte fundamental de su tarea educativa. Ciertamente, siempre quedará la duda de si cualquier profesor dispone de las condiciones personales necesarias para acometer tan importante tarea. Por otro lado, requiere que las instituciones universitarias sitúen a la tutoría en un lugar de preferencia, que la incluyan de una manera o de otra en sus planes de estudios, que no la traten como una cuestión que dependa de la elección personal de cada estudiante y profesor. En este asunto inciden diversas variables, entre las que destacan qué tipo de orientación tutorial necesita el alumno de unos estudios determinados, qué diferencias puede haber entre la orientación tutorial de grado o de posgrado, qué sucede con los estudios que se realizan a través de la virtualidad, etc.

En definitiva, con nuestras conclusiones y, gracias al sustento que nos proporcionan la historia de la universidad, la filosofía de la universidad, y sobre todo la crítica comunitarista, hemos tratado de dar a la orientación moral y personal la importancia que merece, pues es la otra cara de la moneda de la educación universitaria que debe convivir con la de la adaptación a la realidad social, política y económica. Hoy en día dicha orientación moral y personal está en horas bajas. Así por ejemplo, sorprende que, en no pocas ocasiones, sean las organizaciones empresariales y sociales que contratan a los recién graduados quienes deban hacerse cargo de enseñarles a trabajar en equipo, transmitirles determinados hábitos morales, fomentar en ellos la responsabilidad social o cuestiones por el estilo. Dicho de otra manera, desconcierta que no sean los propios recién graduados quienes se presentan en el ámbito laboral como profesionales que atesoran un elevado nivel de desarrollo moral y personal, con una calidad humana y ciudadana digna de admiración. No se trata de renegar de los éxitos alcanzados durante los últimos años, que sin duda han sido considerables, de lo que se trata es de mantener en pie la educación universitaria en tanto que educación moral y personal, de que no nos suceda, como dijera repetidamente el Cardenal Newman y tantos otros, que estemos hablando de educación universitaria cuando en verdad estamos hablando de otra cosa.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abellán, J. (2008). La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* pp. 273-296.
- Adler, M. (1991). Intelectuales, universidad, capitalismo, en: Bonvecchio, C. (Ed.). *Il mito dell'università*. Bolonia: Nicola Zanichelli., pp. 209-221.
- Adorno, Th. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Aguadé, S. (Ed.).(1994). *Universidad, Cultura y Sociedad en la Edad Media*. Madrid: Universidad Alcalá de Henares.
- Águeda, B. y Cruz, A. (2011). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- ARISTÓTELES. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- ARISTÓTELES. (2004). *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bacin, S. (2008). Filosofía aplicada: la idea de Fichte para una nueva universidad, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, 199-232.
- Bacon, F. (2004). *Novum Organum*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?, *Claves*, 28(111), 7-36., p. 14.
- Barlett, A. (1976). *A Free and Ordered Space: The Real World of Universtiy*. New York: W.W. Norton.
- Bayen, M. (1978). *Historia de las Universidades*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bell, D. (1993). *Communitarianism and its critics*. Oxford: Clarendon Press.
- Bentham, J. (1996) *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. Oxford: Oxford University Press.
- Bermejo, M.A. (2008). La universidad europea entre la ilustración y el liberalismo. Eclósion y difusión del modelo alemán y evolución de otros sistemas nacionales, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, pp. 49-166.
- Berkowitz, M. & Bier, M. (2005). *What's work in Character Education. A Research-Driven Guide for Educators*. Disponible en: [http://www.rucharacter.org/file/practitioners\\_518.pdf](http://www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf). [Consultado el 05/06/2015].
- Berkowitz, M.W. (2012). Navigating the Semantic Minefield of Promoting Moral Development. In: <http://amenetwork.org/oped/?p=40#more-40> [Consultado: 10/06/2015].

- Berube, M. (2007). *What's Liberal about the Liberal Arts?* New York: W.W. Norton.
- Blanco, A. (Ed.).(2010). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bloom, A. (1987). *The closing of American mind*. New York: Simon and Schuster.
- Böhm, W. (1986). El declive de la universidad, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5, 23-39.
- Bonvecchio, C. (1991). (Ed.). *El mito de la universidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bok, D. (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brock, M.G. & Curthoys, M.C. (1997). (Eds). *Nineteenth Century Oxford, Part I*. Oxford: Clarendon Press.
- Burrage, M. (1996). De la educación práctica a la educación profesional académica: pautas de conflicto y adaptación en Inglaterra, Francia y Estados Unidos, en: Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Eds.). *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Bowen, W. & Shapiro, H. (1998) *Universities and their Leadership*. Princeton: University Press.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto competencia III. Un caso de contextualización*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Capella, J.R. (1995). *El aprendizaje del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Trotta.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol I. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Christpoh, R. (1994). Admisión, en: Rüegg, W. (Ed). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 195-222.
- CICERÓN. (1995). *Discursos. Vol. 5*. Madrid: Gredos.
- Claramunt, S. (2002). Orígenes del mundo universitario: de los studia a las universidades, en: Claramunt, S y Pemán, J. (Eds.). *Les universitats de la Corona d'Aragó, abir i avui. Estudis històrics*. Barcelona: Edicions Portic. pp. 27-52.
- Clarck, B. (1894). *Perspectives on Higher Education*. Berkeley: University of California Press
- Cobban, A. B. (1975). *The Medieval Universities: Their development and Organization*. London: Barnes & Noble.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Group.

- Cookson, P. (2010). Implications of Internet Technologies for Higher Education: North American Perspectives, *Open Learning*, 15(1), 71-80.
- Cortina, A. (2003). La universidad desde una perspectiva ética, en: Peña, F. J. (Coord.). *Ética para la sociedad civil*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid., pp. 39-65.
- Coutel, Ch. (1999). La Société nationale des sciences et des arts chez Condorcet. Approches historiques et critiques, en : Candilhon, F., Mondot, J. & Verger, J. (Eds.). *Universités et institutions universitaires européennes au XVIII siècle. Entre modernisation et tradition*. Burdeos: Presses Universitaires.pp.44-59.
- Delaney, C.F. (1994). *The liberalism-Communitarianism Debate*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Delbanco, A. (2012). *College, What it was, is, and should be*. New Jersey: Princeton University Press.
- Della Mirandola, P. (2004). *Discurs sobre la dignitat de l'home*. PUV: València.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- Descartes, R. (1995). *Los principios de la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Diderot, D. (2005). *Pla d'una universitat o d'una educació pública en totes les ciències*. València: Publicacions Universitat de València
- Dols, M. W. (1987). The Origins of the Islamic Hospital, *Bulletin of the History of Medicine*, 62, pp. 376-390.
- Duch, B., Groh, S. & Allen, D. (2001). *The power of Problem-Based Learning*. Virginia: Stylus Publishing.;
- Dworkin, R. (1983). Liberalism, en: Hampshire, St (Ed.). *Moral Pública y Privada*. México, DF.: Fondo de Cultura Económica., pp. 133-167.
- Esteve, J.M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica, en: AA. VV. *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*.
- Etzioni, A. (1993). *The Spirit of Community: Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*. New York: Crown Publishers.
- Etzioni, A.(1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.
- European Council. (1996). May 6, White Paper: Conclusions on the "Teaching and Learning: Towards the Learning Society", number 3 (96/C, 195/01, in OJEC 6.VII.1996) [Consultados el 14/3/2015]
- European Commission. (2001). July, 18, "Promoting a European framework for Corporate Social Responsibility", Green Paper, COM (2001) 366 final. [Consultados el 14/3/2015]

- European Commission. (2005). July, 8. "Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning", Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957. [Consultados el 14/3/2015]
- European Commission. (2006). September, 5, "Implementing the Community Lisbon Programme", Proposal for a Recommendations of the European parliament and the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, COM (2006) 479 final. [Consultados el 14/3/2015]
- Farrell, G.M. (1999). (Ed.). *The development of Virtual Education: A Global Perspective*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- Fernandez-Carvajal, R. (1994). *Retorno de la universidad a su esencia*. Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- Fernández-Llebrez, F. (1999). La ambigüedad comunitarista de Alasdair MacIntyre. El problema de las etiquetas en el debate liberalismo/comunitarismo, *Revista de Estudios Políticos*, 104, pp. 213-291.
- Fichte, J.G. (1959). Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión con una academia de ciencias, en: VV.AA.(1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, pp. 15-115.
- Fowers, B. (2008). From Continenence to Virtue: Recovering Goodness, Character Unity, and Character Types of Positive Psychology, *Theory Psychology*, 18(5), 629-653.
- Franklin, B. (2000). *Autobiografía y otros escritos*. México D.F.: Porrúa.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A Handbook of teaching and learning in Higher Education Enhancing academic practice*. New York: Routledge.
- Galbraith, J.K. (1982). *La era de la incertidumbre*. Madrid: Plaza y Janés.
- García, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: EUNSA.
- García, J. (2014). *Caminar. Experiencias y prácticas formativas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: a problem or solution?, *Studies in Higher Education*, 26(1), 85-94.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, DF.: Fondo de Cultura Económica.
- Giner de los Ríos, F. (1902). *Escritos sobre la Universidad Española* Madrid: Espasa Calpe.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). (Eds.). *Tunning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Guitton, J. (1933). *La philosophie de Newman. Essai sur l'idée de développement*. Paris: Boivin et Cie.
- Guardini, R. (2012). *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona: EUNSA.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Editorial Cuadernos para el diálogo.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hammerstein, N. (1999). La Ilustración, en: Ridder-Symonens, H. (Ed.). *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800)*. Bilbao: Universidad del País Vasco, pp. 669-688.
- Hegel, G. W. F. (2011). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Herder, J.G. (2002). *Antropología e Historia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Hernández, J., Delgado-Gal, A. y Pericay, X. (2013). (Eds). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.
- Hirsch, E. (1983). Cultural Literacy, *The American Scholar*, 52(2), 159-169.
- Humboldt, W. (1959). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín, en: VV.AA.(1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, pp. 210-219.
- Humboldt, W. (2009). *Los límites de la acción del Estado*. Madrid: Tecnos.
- Hurr, T.E. (1993). *The Rise of Early Modern Science: Islam, China and the West*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibañez-Martín, J.A (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección Inaugural del Curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Iyanza, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- James, W. (2011). *El significado de la verdad: una secuela del pragmatismo*. Barcelona: Ediciones Marbot.
- Jaspers, K. (1946). El espíritu viviente de la universidad, *Balance*, 128, p. 132.
- Jaspers, K. (1958). *Filosofía*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico
- Jaspers, K. (1959). La idea de la universidad, en: VV.AA.(1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana., pp. 391-524.

- Jiménez, A. (1971). *Historia de la Universidad Española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kant, I. (1990). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kant, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the Bologna Process: A new pedagogic regime, *Revista Española de Educación Comparada*, 12(1), 255-284.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kiss, E. & Euben, P. (2010). (Eds.). *Debating moral education. Rethinking the Role of the Modern University*. Durham, Duke University Press.
- Klassen, N. & Zimmermann, J. (2006). *The Passionate Intellect. Incarnational Humanism and the future of university education*. New York: Baker Publishing Group.
- Kohlberg, L. (1985a). *The development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*. PhD thesis, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1985b). A just community approach to moral education in theory and practice, in: Berkowitz, M., & Oser, F. (Eds.). *Moral Education: Theory and Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Kossler, M. (2008). Filosofía a las órdenes de la naturaleza y filosofía a las órdenes del gobierno: la crítica de Shopenhauer a la filosofía universitaria, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson., pp. 297-310.
- Kristjánsson, k. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham: Ashgate.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Kuttner, S. (1980). *Medieval Councils, Decretals and Collections of Canon Law. Selected Essays*. London: Variorum Reprints.
- Kymlicka, W. (1989a). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. (1989b). Liberal individualism and Liberal Neutrality, *Ethics*, 99(4), 883-905.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Lapsey, D.K, & Power, F.C (Eds.). (2005). *Character Psychology and Character Education*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Laredo, P. (2007) Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?, *Higher Education Policy*, 20(4), pp.441-456.

- Leyte, A. (2008). De la universidad absoluta en Schelling a la universidad existencial en Heidegger: ¿Una continuidad?, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, pp. 253-272.
- Lefkowitz, H. (1987). *Campus life. Undergraduate cultures from the end of the Eighteenth century to the present*. New York: Random House, Inc.
- Locke, J. (1986) *Pensamientos sobre educación*. Madrid: Akal.
- Longworth, N; & Keith, D. W. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page.
- Lucas, R, & Lammont, N. (1998). Combining Work and Study: an empirical study of full-time students in school, college and university, *Journal of Education and Work*, 1(1), 41-56.
- LLano, A. (2003). *La universidad ante lo nuevo*. Pamplona: EUNSA.
- LLinares, J. (2008). Buscando espacios para la verdad: Nietzsche y la filosofía en la universidad, en: Oncina, F. (2008). (Ed.). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson., pp. 311-360.
- LLovet, J. (2011). *Adèn universitat. L'eclipsi de les Humanitats*. Barcelona: Galàxia Gutemberg.
- McEwan, H. (2011) Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits, *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), pp.125-140.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad*. Barcelona: Eiuinsa.
- MacIntyre, A. (1998). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.
- MacIntyre, A. (1999). I'm not communitarianism, but..., *The Responsive Community*, 1(3).
- MacIntyre, A. (2009). The very idea of a University: Aristotle, Newman, and us, *British Journal of Educational Studies*, 57(4), pp. 347-362.
- McLean, M. (2006). *Pedagogy and the university: critical theory and practice*. London: Cotinuum International Publishing Group.
- Manjón, J.V. y Pérez, M<sup>a</sup> C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias y empleabilidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- Marcovicht, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge/OEI.
- Marcuse, L. (1969). *Filosofía Americana*. Madrid: Guadarrama.
- Marías, J. (1960). *Genio y figura de Miguel de Unamuno. Obras de Julián Marías*. Tomo V. Madrid: Revista de Occidente.

- Mariás, J. (2008). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maritain, J. (1999). *Humanismo Integral*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-84
- Martínez, M. (2008). (Ed). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro.
- Maurer, A. (1953). *St. Thomas Aquinas, the Division and Methods of the Sciences*. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, pp. 19-22.
- Mercier, D. (1914). *Lettre sur le rôle de l'enseignement supérieur*. Bruxelles-Paris: Œuvres Pastorales Tome II.
- Merton, R. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península.
- Michaud-Quantin, P. (1970). *Universitas. Expressions du mouvement communautaire dans le Moyen-Age latin*. Paris: Librairie Philosophique.
- Millán, A. (1961). *La función social de los saberes liberales*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Miller, D. (2000). *Citizenship and national identity*. Cambridge: Polity Press.
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Leqtor.;
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad, en: Porta, J. y LLadonosa, M. (Eds.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- Morin. E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mulhall, S. y Swift, A. (1992). *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Mulcahy , D.G. (2008). Newman's Theory of a Liberal Education: A Reassessment and its Implications, en *Journal of Philosophy of Education*, 42(2), 219-231.
- Nardi, P. (1994). Relaciones con la autoridad, en: Rüegg, W. (Ed). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 85-120.
- Naval, C. (1995). *Educación Ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Newman, J.H. (1959). *The Idea of a University*. USA: Image Books.
- Newman, J.H. (1986) *The idea of a university*. University of Notre Dame Press.
- Newman, J.H. (2011). *Discursos sobre el Fin y la Naturaleza de la Educación Universitaria*. Pamplona: EUNSA.

- Newman, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics, *New Directions for Higher Education*, 142(3), 17-25.;
- Nietzsche, F. (1959). El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza, en: VV.AA.(1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana., pp. 223-258.
- Nino, C. (1994). Positivism and Communitarianism: Between Human Rights and Democracy, *Ratio Juris*, 1, 14-40.
- Nozick, R. (1990). *Anarquía, Estado y Utopía*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Olssen, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism, *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Oncina, F. (2008). (Ed.). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson.
- Oncina, F. (2008). La filosofía clásica alemana y su idea de universidad: ¿un anacronismo viviente?, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson *op. cit.*, pp. 13-48.
- Onushkin, V. (1973). *Planning the development of universities vol. II. Analysis of the Questionnaire*. París: UNESCO.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1938). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Austral.
- Ortega y Gasset. (1938). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (2004). Pidiendo una biblioteca. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo I, Madrid: Alianza Editorial., pp. 235-240.
- Ortega y Gasset, J. (2004). Asamblea para el progreso de las ciencias. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial., pp. 99-110.
- Ortega y Gasset, J. (2004). Alemán, Latín y Griego. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial, pp. 206-210.
- Ortega y Gasset, J. (2005a). *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo V. Madrid: Alianza Editorial., p. 28-42.

- Ortega y Gasset, J. (2005b). En el centenario de una universidad. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo V, Madrid: Alianza Editorial, pp.466-475.
- Ortega y Gasset, J. (2005c). Pidiendo un Goethe desde dentro. *Ortega y Gasset. Obras Completas*. Tomo IV, Madrid: Alianza Editorial, pp.397-421.
- Ortega y Gasset, J. (2007). La pedagogía de la contaminación, *Ortega y Gasset. Obras Completas*, vol VII, 1902-1925, pp.174-175. Madrid: Taurus.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J.A. (2014). Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento académico de estudiantes universitarios de primer año, *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 149-183.
- Pelikan, J. (1992). *The idea of the University: a Re-examination*. New Haven: Yale University Press.
- Pérez, O. (2005). *La polémica liberal comunitarista. Paisajes después de la batalla*. Madrid: Dykinson.
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Pérez-Díaz, V. (1996). Elogio de la Universidad Liberal, en: <http://www.asp-research.com/pdf/asp13a.pdf>. [Consultado el 14/6/2015].
- Perrenaud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen: Santiago de Compostela.
- Pestalozzi, J.H. (1986). *Com Gertrudis educa als fills*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Peters, R.S. (1981). *Moral Development and Moral Education*. London: Allen and Unwin.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1964). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the Child*. Glencoe: Free Press.
- Puig, J.M. y Xus, M. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: EDEBÉ.
- Rábade, M.<sup>a</sup> P. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco Libros.
- Raposo, M., y Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes, *Formación Universitaria*, 4(4), 19-28.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Raz, J. (1986). *The Morality of freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Raz, J. (2001). *La ética en el ámbito público*. Barcelona: Gedisa.

- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rest, J.R. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Rest, J., Narváez, D., Bebeau, M, & Thoma, S.J. (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Román, B. (Coord.).(2003). *Por una ética docente*. Baracaldo: Grafite Ediciones.
- Román, B., y Esteban, F. (2012). *Aporías de la formación ética en la universidad de hoy*. VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Ver: [www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/395/389](http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/395/389). [Consultado el 12/6/2015].
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rosovsky, H. (1990). *The University: an owner's manual*. New York: W.W. Norton
- Rothblatt, S. y Wittrock, B. (Eds.).(1996). *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Rowland, S. (2000). *The Enquiring University Teacher*. Philadelphia: Open University Press.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rüegg, W. (1994). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Rüegg, W. (1994). Temas, en: Rüegg, W. (Ed). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 3-38.
- Ruiz-Arriola, C. (2000). *Tradicón, universidad y virtud. Filosofía de la Educación Superior en Alasdair MacIntyre*. Pamplona: EUNSA.
- Ruiz, D. (1977). *Apología "pro vita sua". Historia de mis ideas religiosas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Ruiz Miguel, A. (2002). *Una filosofía del derecho en modelos históricos*. Madrid: Trotta.
- Salinas, P. (2011). *Defensa del estudiante y de la universidad*. Sevilla: Editorial Renacimiento.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Editorial Debate.
- Sanderse, W. (2014). An Aristotelian Model of Moral Development, *Journal of Philosophy of Education*, DOI: 10.1111/1467-9752.12109.
- Schelling, F.W. (1984). *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*. Madrid: Editorial Nacional.

- Schiller, F. (2005). *Narraciones completas*. Barcelona: Alba Editorial.
- Schleiermacher, F. (1959). Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un apéndice sobre la erección de una nueva, en: VV.AA. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana., pp. 117-208.
- Scheler, M. (1959). Universidad y universidad popular, en: VV.AA. *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana., pp. 341-390.
- Schopenhauer, A. (1991). *Sobre la filosofía de universidad*. Madrid: Tecnos.
- Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations, *The Journal of Higher Education*, 77(1), pp. 1-39.
- Segal, R.A. (2012). *50 Relatos mitológicos. Monstruos, Héroes y Dioses*. Barcelona: Blume.
- Selznick, P. (1987). The idea of a Communitarian morality, *California Law Review*, 75, 445-464.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sevilla, S. (2008). Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea desde su crisis actual, en: Oncina, F. (Ed.). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson, p. 236.
- Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character. Aristotle's Theory of Virtue*. Oxford: Clarendon Press.
- Silverstein, A. & Trombetti, I. (2013). Aristotle's Account of Moral Development, *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 33(4), 233-252.
- Sloam, J. (2008). Teaching Democracy: The Role of Political Science Education, *British Journal of Politics and International Relations*, 10, 509-524.
- Stäel, Madame de. (1820). *Des universités allemandes. Œuvres Complètes*. Vol. X. Paris: Treuttel.
- Stäel, Madame de. (1991). *Alemania*. Madrid: Espasa Calpe.
- Steiner. G. (2004a). *La idea d'Europa*. Barcelona: Arcàdia.
- Steiner, G. (2004b). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Stuart Mill, J. (1991) *Sobre la libertad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Taylor, Ch. (1971). Interpretation and the Sciences of Man, *The Review of Methaphysics I*, 25(1), 3-51.

- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (1996a). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (1996b). Identidad y reconocimiento, *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, pp. 10-19.
- Taylor, Ch. (2006). *Imaginario sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Madrid: Turner.
- Thiebaut, C. (1992). *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Thiebaut, C. (1998) *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.
- Thorens, J. (1996). Role and Mission of the University at Dawn of the 21<sup>st</sup> Century, *Higher Education Policy*, 9(4), pp. 267-275
- Tirawi A. L. (1962). *Origin and Character of al-Madrasab*. BSOAS, XXI, I, pp. 225-238.
- Torrens, R. (2002). *Noves raons de la universitat*. Vic: Eumo editorial.
- Turner, R.S. (1975). University Reformers and Professional Scholarship in Germany, en: Stone, L. (Ed.). *The University in Society*. New Jersey: University Press, pp.495-531.
- Verger, J. (Ed.).(1986). *Histoire des univesités en France*. Toulouse: Privat.
- Verger, J. (1994). Profesores, en: Rüegg, W. (Ed). *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 163-191.
- VV.AA.(1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Walton, A.J. (1972). *Lectures, tutorials and the like*. Oxford: Medical and Technical Publishing Co.
- Walzer, M. (1997a). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, M., y Miller, D. (1997b).(Eds.). *Pluralismo, justicia e igualdad*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ward, W. (1912). *The Life of John Henry Newman. Based on his private Journals and Correspondence*, Vol. I y II. London: Longmans Green and Co.
- Weber, M. (1983). *El trabajo intelectual como profesión*. Barcelona: Ediciones Bruguera.
- Weber, M. (1991). Ventajas y desventajas de la universidad como empresa, en: Bonvecchio, C. (1991). (Ed.). *El mito de la univesidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores., pp. 235-237.

Wegner, J. (1944). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wyatt, J.F. (1981). Ortega y Gasset's Mission of the University: an appropriate document for an age of economy?, en *Studies in Higher Education*, 6(1), 59-69.

Wyatt, J. (1990). *Commitment to Higher Education. Seven West European Thinkers on the Essence of the University. Max Horkeimer, Karl Jaspers, F.R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*. Buckingham: SHRE and Open University Press.

Zabala, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

